

Trnavská univerzita v Trnave

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogických štúdií

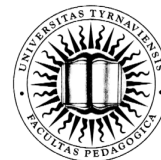


**JUVENILIA PAEDAGOGICA**

**2014**



Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky  
v konceptoch dizertačných prác doktorandov



**Trnavská univerzita v Trnave**

**Pedagogická fakulta**

Katedra pedagogických štúdií

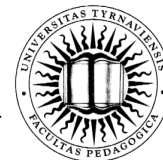
zborník príspevkov

**JUVENILIA PAEDAGOGICA**  
**2014**

Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky  
v konceptoch dizertačných prác doktorandov

z konferencie s medzinárodnou účasťou

konanej dňa 14.02.2014



**Editor:** doc. PhDr. Andrej RAJSKÝ, PhD.  
**Vedeckí garanti:** prof. PhDr. Ladislav POŽÁR, CSc.  
prof. PhDr. Viktor LECHTA, PhD.  
doc. PhDr. Ing. Blanka KUDLÁČOVÁ, PhD., mim. prof.  
doc. PhDr. Andrej RAJSKÝ, PhD.  
doc. Mgr. Art. Jaroslava GAJDOŠÍKOVÁ-ZELEIOVÁ, PhD.  
doc. PaedDr. Martin DOJČÁR, PhD.

**Hlavný recenzent:** prof. PhDr. Ladislav POŽÁR, CSc.

**Recenzenti:**

doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD., doc. Mgr. Art. Jaroslava Gajdošíková-Zeleiová, PhD.,  
prof. PhDr. Viktor Lechta, CSc., doc. PhDr. Andrej Rajský, PhD., doc. PhDr. Mgr. Jarmila  
Pipeková, PhD., prof. PaedDr. Alena Doušková, PhD., doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc., Prof.  
doc. PaedDr. Stanislav Bendl, PhD., prof. PhDr. Ivan Lukšík, CSc., doc. RNDr. Pavel Híc,  
CSc., doc. PaedDr. Kristína Žoldošová, PhD., Mgr. Pavel Neumeister, PhD., doc. PhDr. Oľga  
Zápotočná, CSc., doc. PhDr. Eva Šmelová, PhD., doc. RNDr. Pavel Klenovčan, CSc., doc.  
PhDr. Iveta Bednaříková, PhD., doc. PhDr. Jitka Skopalová, PhD., doc. PhDr. Mária  
Podhájecká, CSc., prof. PaedDr. Vojtech Korim, CSc., doc. PhDr. Gabriela Lojová, PhD.,  
prof. PhDr. Erich Mistrík, CSc., prof. PaedDr. Božena Šupšáková, PhD., doc.  
PhDr. Jiří Prokop, PhD., doc. PhDr. Alena Petrová, PhD., doc. PaedDr. Katarína Žilková, PhD.,  
doc. Mgr. Margita Schmidtová, PhD., doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD., doc. JUDr. Mgr. Du  
šan Šlosár, PhD.,

**Organizačný výbor konferencie:**

Mgr. Veronika Dolejš, Mgr. Andrej Skala, Mgr. Stanislav Špánik, Mgr. Ivana  
Šuhajdová

**Redaktor:** Mgr. Peter Kusý  
**Technická redakcia:** Mgr. Andrej Skala

**Jazyková úprava:** doc. PhDr. Anna RÝZKOVÁ, CSc.

**ISBN 978-80-8082-779-3**

© TRNAVSKÁ UNIVERZITA, PdF TRNAVA, 2014

**OBSAH**

ÚVOD .....	5
<b>MISTRÍK, E.:</b> HUMANITNÉ A PRÍRODNÉ VEDY: AKÝ VÝZNAM MÁ VÝSKUM VO VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ? .....	6
<b>BAJNAROVÁ, M.:</b> KRESBA JEDINCŮ SE SKLONY K DELIKVENCII .....	15
<b>BENYAK, J.:</b> METÓDY SKÚMANIA INFORMAČNEJ GRAMOTNOSTI .....	27
<b>BUKOVINOVÁ, J.:</b> VZŤAH BUDÚCICH UČITEĽOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA K MATEMATIKE .....	36
<b>DOLEJŠ, V.:</b> MERANIE KVALITY ŽIVOTA ŽIAKOV S POSTIHNUTÍM V PROSTREDÍ ŠPECIÁLNYCH A BEŽNÝCH ŠKÔL .....	43
<b>HANKOVÁ, Z.:</b> DETERMINANTY VYUŽITÍ ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY V PRAXI A VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ .....	55
<b>KADUCHOVÁ, P.:</b> OSOBNOSŤ EDUKÁTORA SENIOROV .....	62
<b>KLEMPOVÁ, S.:</b> VYBRANÉ ASPEKTY SOCIÁLNYCH SLUŽIEB PRE JEDNOTLIVCOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM NA SLOVENSKU .....	69
<b>KUČEROVÁ, L.:</b> VÝCHOVA A IDEOLOGICKÝ RÁMEC PEDAGOGIKY V ČESKOSLOVENSKU OD 50. LET 20. STOLETÍ .....	77
<b>KUPČÍK, O.:</b> KONZUMACE ALKOHOLU V ČESKÉ SPOLEČNOSTI POHLEDEM ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL .....	84
<b>KUSÝ, P.:</b> HUDOBNÉ PREFERENCIE U DETÍ STARŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU ___	92
<b>LAUTNEROVÁ, D.:</b> FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ KVALITU PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PRAXE NA PEDAGOGICKÉ FAKULTĚ UNIVERZITY KARLOVY V PRAZE .....	100
<b>MALATINSKÁ, S.:</b> TVORBA ELEKTRONICKÉHO KURZU .....	107
<b>MARCIÁNOVÁ, V; KRYLOVÁ, P.:</b> NÁZORY A SKÚSENOSTI PERSONÁLU MATERSKÝCH ŠKÔL OŠETRUJÚCICH DETI DLHODOBO UMIESTNENÉ V DETSKÝCH ZARIADENIACH MIMO PÔSOBNOSTI REZORTU ŠKOLSTVA ___	111
<b>MINÁRECHOVÁ, M.:</b> VYUČOVANIE PRÍRODOVEDY PROSTREDNÍCTVOM METÓDY CONCEPT CARTOONS© .....	122



<b>NEMCOVÁ, J.:</b> FAKTORY OVPLYVŇUJÚCE VYUŽITIE INTERAKTÍVNYCH TECHNOLOGIÍ V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ .....	130
<b>SKALA, A.:</b> VYBRANÉ MOŽNOSTI SKÚMANIA AKTUÁLNEHO VÝCHOVNÉHO PROGRAMU V RÁMCI SALEZIÁNSKEHO PREVENTÍVNEHO SYSTÉMU EDUKÁCIE .....	138
<b>SOUKUPOVÁ, P.:</b> ROZVOJ PROFESNÍCH KOMPETENCIÍ BUDOUCÍCH UČITELŮ V PREZENČNÍ A KOMBINOVANÉ FORMĚ STUDIA NA FPE ZČU V PLZNI .....	143
<b>SZÁKOVÁ, K.:</b> SKÚSENOSTNÉ UČENIE V TERÉNE V ZAHRANIČÍ A U NÁS .....	150
<b>TALLOVÁ, B.:</b> SENIOŘI A EDUKACE .....	157
<b>TURČEKOVÁ, J.:</b> RODOVO CITLIVÁ PEDAGOGIKA V ŠKOLÁCH .....	162
<b>TUROŇOVÁ, Ľ.:</b> ROZVOJ OBČIANSKYCH ZRUČNOSTÍ U DETÍ MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU V ŠKOLSKOM KLUBE DETÍ .....	168
<b>UHRIN, P.:</b> ANALÝZA SÚČASNÉHO STAVU VÝUČBY ETICKEJ VÝCHOVY V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ (PROJEKT VÝSKUMU) .....	176
<b>VAŠKO, L.:</b> HODNOTA DIEŤAŤA V MINORITNÝCH SKUPINÁCH .....	186
<b>VÖRÖSOVÁ, V.:</b> DIAGNOSTIKOVANIE PÍSANIA DETSKÝCH PRÍBEHOV NA PRIMÁRNOM STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY .....	191
<b>VRANAIOVÁ, K.:</b> DOPAD NEOLIBERÁLNEJ GUVERNMENTALITY NA MODIFIKÁCIU ŠKOLSKEJ REALITY .....	196
<b>ZACHOVÁ, M.:</b> SPECIFIKA PRÁCE S DĚTMI CIZINCŮ V INTERKULTURNÍM PROSTŘEDÍ ŠKOLY .....	205
<b>ZAMBOROVÁ, K.:</b> KVALITNÉ VYUČOVANIE ANGLICKÉHO JAZYKA V RÁMCI PRÍSTUPU ZAMERANÉHO NA ŽIAKA V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ NA SLOVENSKU .....	211
<b>ŽELAZKOVÁ, M.:</b> FUNKCE RITUÁLU S DIDAKTICKÝM VYÚSTĚNÍM V ESTETICKÉ VÝCHOVĚ .....	216

## Úvod

Hneď na začiatku si dovoľím prezradiť našu pochybnosť: pri otvorení procesu registrácie účastníkov na doktorandskej vedeckej konferencii (14. 02. 2014, Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity) sme sa v organizačnom tíme nazdávali, že počet prihlášok bude nízky, ba že sa azda budeme musieť uspokojiť s jej komornou podobou. Dokonca sme zaváhali, či má zmysel pokračovať do budúcnosti s jej každoročným usporiadaním. Náš pesimizmus vychádzal z viacerých dôvodov: a) počet doktorandov na fakultách klesá, početnosťou „silné“ ročníky sa už skončili; b) fakulty na Slovensku musia po novom financovať doktorandské štipendiá z vlastných rozpočtov na vedu a výskum, a tak k počtu miest na štúdium pristupujú s väčšou rozvahou i opatrnosťou; c) publikačné výstupy doktorandov, ako je článok v tomto zborníku, nemajú vysoký rating, veľkú závažnosť v hodnotení vedy podľa akreditačných kritérií.

Napriek uvedeným dôvodom sme sa však presvedčili, že naše očakávanie bolo viac ako striedme. Na konferencii sa totiž napokon stretlo asi 40 doktorandov, z toho 28 s aktívnymi vystúpeniami, z 7 univerzít zo Slovenska i blízkeho zahraničia. Je evidentné, že hlavným zámerom účasti mladých výskumníkov nebolo získať „body“ za zverejnený článok, ale viedli ich väčšmi autentické pohnútky. Zišla sa komunita štartujúcich vedcov z oblasti pedagogických vied v úzkej interakcii so staršími kolegami, ktorí sa im osobne venovali, vypočuli si ich výskumné projekty a zhodnotili – neraz i neprijemne no kriticky konštruktívne – mieru vedeckosti a objavnosti ich bádateľských projektov.

Konferencia sa už tradične začala svojou plenárnou časťou, počas ktorej vystúpili dvaja profesori. Host'om na podujatí bol Prof. PhDr. Erich Mistrík, CSc. z PdF UK v Bratislave, ktorý svojou úvodnou prednáškou *Prírodné verzus humanitné vedy: Aký význam má výskum vo výchove a vzdelávaní?* naznačil hlavnú diskusnú tému konferencie – pomedzie humanitných a prírodných vied v pedagogike. V prednáške sa zračilo fundované filozofické pozadie pozvaného profesora. Prírodovedné východisko jasnejšie zaznievalo z druhej – tematicky nadväzujúcej – výbornej prednášky na fakulte domáceho prof. PhDr. Ľubomíra Helda, CSc.: *Prírodné verzus humanitné vedy: Prírodovedné vzdelávanie na rázcestí*. Z oboch príspevkov vyplynulo, že obe skupiny vied nielen vzájomne prenikajú, ale sa aj vzájomne podmieňujú, čo osobitne vedy o výchove nesmú ignorovať.

Doktorandské príspevky so „skúšobnými obhajobami“ vlastných výskumov odzneli v štyroch sekciách, v pracovnej, no žičlivej klíme. Aj na základe recenzných posúdení je nutné priznať, že mali rozličnú úroveň kvality, odhliadnuc od ročníkov doktorandského štúdia. Účastníci iste pochopili, že hlavným poslaním ich štúdia a práce je najmä vedecká príprava, ktorú neslobodno zanedbať. Domnievam sa, že autori príspevkov v našom zborníku si túto úlohu reálne uvedomili a ich tunajšie výstupy to dokazujú.

Andrej Rajský  
editor

## HUMANITNÉ A PRÍRODNÉ VEDY: AKÝ VÝZNAM MÁ VÝSKUM VO VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ?

Erich Mistrík

### Abstrakt

*V súčasnej vede prevláda karteziánsky ideál exaktnej a empirickej vedy. Spoločenské a humanitné vedy sa dodnes nepovažujú za skutočne objektívne, lebo mnohé nie sú exaktné a empirické. Riešenie vidíme v zmene paradigmy v chápaní človeka. Klasický ideál vedy bol založený na psycho-fyzickom paralelizme, v ktorom vedomie bolo nepresné, neuchopiteľné, zatiaľ čo hmotný svet sa riadil presnými zákonmi. Súčasné neurovedy a evolučná biológia ukazujú vedomie ako funkciu mozgu, orgánu, ktorý sa prirodzene vyvinul. Vedomie je súčasťou prirodzeného sveta. Humanitné vedy sa môžu odpútať od neexaktnej introspekcie a využívať rovnaké exaktné metódy ako prírodné vedy. Aj metodologické poznanie povahy zákona, ktorý už neplatí univerzálne, ale len tam, kde sú dané jeho podstatné podmienky, umožňuje humanitným vedám zaujať rovnocenné miesto vedľa prírodných vied.*

### IDEÁL VEDY

Napriek postmodernej skepse, ktorá sa od J. F. Lyotarda otvorene proklamuje, že tzv. veľké príbehy už zanikli, alebo im nikto nedôveruje – súčasný svet stále verí v silu vedy a v rozvoj technológií. Akoby sa Lyotardov skepticizmus netýkal samotnej vedy, ale len nášho obrazu vedy a našej predstavy o funkciách vedy a technológie. Hoci už vidíme aj temné stránky a negatívne dôsledky „úspechov“ vedy, predsa stále v praktickom živote intuitívne a slepo veríme v pokrok vedy, veríme, že rozvoj technológií nás urobí šťastnými.

Je to celkom pochopiteľné. Veď výsledky vedných experimentov a poznania sú tak hlboko zakorenené v našom každodennom živote, že si ich vôbec ani neuvedomujeme. Denne využívame výsledky špičkovej vedy (ako napr. mobilné telefóny), ktorých zložitost' si nedokážeme ani predstaviť, dokonca ani netušíme, na akých princípoch fungujú. Využívame ich ako samozrejmosť, ktorá sa nespochybňuje.

Veda však neponúka len nástroje na pohodlný a efektívny životný štýl. Zásadným spôsobom ovplyvňuje obraz človeka o sebe – hodnotenie človeka, hodnotenie jeho postavenia vo vesmíre a na Zemi. Teória evolúcie radikálne zmenila náš pohľad na rastlinnú a živočíšnu ríšu okolo nás, aj na samých seba.

Ak je biológia schopná zrekonštruovať vývin celých skupín živočíchov od najjednoduchších buniek po zložitú sústavu dnes žijúcich živých organizmov (napr. Coyne, 2009), tak to znamená niečo mimoriadne dôležité aj pre obraz človeka. Aj my sme sa stali súčasťou podobného vývoja, aj my sme len jedným článkom vo vývinovom rade. Máme síce niekedy pocit, že sme najdokonalejším článkom, že náš vývin sa ukončil a už si budeme len užívať postavenie najdokonalejšej bytosti – ale veda nás stále presvedča, že v pozadí podobného presvedčenia o dokonalosti je antropocentrizmus vychádzajúci z biblického „na svoj obraz“. Evolučná biológia nás presvedča, že nie sme hotovým biologickým druhom, ale niečím, čo sa

prirodzene stále vyvíja – iba si v našich krátkych životoch túto zmenu nevšimneme, lebo ona sa deje v oveľa dlhších cykloch.

Ak si k tomuto primyslíme aj fyzikálne a astronomické výskumy poznávajúce vznik a premeny vesmíru, výskumy, ktorý ďaleko presahujú hranice nášho každodenného chápania, výskumy, v ktorých prestáva platiť a fungovať naše prirodzené intuitívne chápanie sveta, vtedy zistíme, že veda má stále obrovský potenciál.

O akej vede tu však uvažujeme?

O prírodnej vede, o prírodných vedách. O biológii, matematike, fyzike, astronómii, geológii, geografii a pod. Úspechy vied, ktoré každodenne využívame, sú vo veľkej miere úspechmi prírodných vied.

Tieto vedy fungujú na základe niekoľkých princípov, ktoré sú dnes dokonca synonymom pre akékoľvek relevantné vedecké poznanie.

1. Sú objektívne. Znamená to, že poznávajú realitu tak, ako ona funguje bez našich zásahov. Súčasná metodológia vied síce už dobre vie, že podiel vedca, vedeckého spoločenstva, podiel kultúry, regiónu, doby na vedeckom poznatku nemožno odbúrať. Metodológia vied už od T. Kuhna vie, že vedu zásadným spôsobom ovplyvňuje práve to subjektívne – povaha a možnosti individuálneho vedca, resp. kultúrno-historické obmedzenia. To si však prírodné vedy uvedomujú a snažia sa čo najviac obmedziť subjektívne vplyvy. Objektívnosť je síce len ideálom, ale je ideálom, ku ktorému prírodné vedy smerujú. Len čo zistia, že nejaký poznatok ovplyvnila konkrétna kultúra, okamžite ho opravujú.

2. Sú praktické a účelné. Celý výskum v prírodných vedách v konečnom dôsledku smeruje k svojej praktickej aplikácii. Praktické potreby rovnako ako teoretické poznatky privolávajú k životu nové a nové výskumy a experimenty. Experimenty a výskumy sa čo najviac uskutočňujú tak, aby ich výsledky bolo možné v praxi využiť.

3. Sú exaktné. Prírodné vedy sa cieľavedome a systematicky snažia, aby ich výskumy boli formalizovateľné a aby ich výsledky boli čo najpresnejšie. Plné využívanie matematiky a rôznych podôb formalizácie postupov i dát umožňujú neustále posilňovanie exaktnosti.

4. Sú použiteľné. Prírodné vedy sa snažia, aby ich výsledky bolo možné využiť na predpovedanie ďalších premien skutočnosti. Prediktabilitu na základe svojich výsledkov považujú za jeden z veľmi dôležitých cieľov vedeckého skúmania.

V tejto situácii a v tejto konkurencii sa snažíme o spoločenskovedný (humanitný) výskum vo výchove a vzdelávaní. Možno naň uplatňovať podobné kritériá, aké na seba uplatňujú prírodné vedy?

Je spoločenskovedný výskum vo výchove a vzdelávaní objektívny?

Je spoločenskovedný výskum vo výchove a vzdelávaní praktický a účelný?

Je spoločenskovedný výskum vo výchove a vzdelávaní presný?

Dokážeme pomocou výsledkov spoločenskovedného výskumu vo výchove a vzdelávaní predpovedať ďalšie premeny reality?

## BEŽNÁ PREDSTAVA O VEDÁCH

Súčasný ideál vedeckého poznania, o ktorý sa opierajú dnešné prírodné vedy, nevznikol náhodne ani vo vzduchoprázdne. Vyvinul sa v konkrétnom historickom období v Európe.

Pri jeho začiatkoch stál René Descartes (1596-1650). Za vedeckú považoval len metódu s určitými znakmi:

- Musí vychádzať z jasnej empirickej evidencie.
- V jej základoch musí byť analýza skúmaného javu.
- Pri vysvetľovaní musí postupovať logicky a od najjednoduchšieho k zložitejšiemu.
- Musí zahrnúť všetky možné prípady vo svojej oblasti (Descartes, 1947, s. 24).

K tomu na inom mieste Descartes dodáva nevyhnutnosť pochybovať o všetkom, o čom sa pochybovať dá. Každá riadna veda musí neustále pochybovať, či jej postupy a výsledky sú skutočne pravdivé.

R. Descartes prvý systematicky opísal nevyhnutnosť skepsy (dnes by sme možno doplnili – a kritického myslenia) vo vede, hoci neskôr zistujeme, že požiadavka skepsy je oveľa hlbšie založená. Leží v základoch každej vedy: Je „nástrojom na tvorbu, na porozumenie a na racionálnu argumentáciu a – čo je zvlášť dôležité – na rozoznanie chybných alebo falošných argumentov. Otázka nie je, či sa nám páči záver, ktorý objavil z radu argumentov, ale či tento záver vyplýva z premisy alebo s východiska a či je táto premisa pravdivá“ (Sagan, 1996, loc. 3320).

Všetky tieto požiadavky plnila podľa Descartesa jedine matematika (Descartes, 1947, s.25), ktorá jediná bola striktné formalizovaná a exaktná.

Hoci teda rôzne Descartesove požiadavky platia na vedu dodnes, predsa možno povedať, že súčasný ideál vedeckého poznania je založený na predstavách z raného obdobia pozitívnej vedy. Podľa tohto ideálu musí byť vedecké poznanie jasné, zreteľné, merateľné a exaktné, musí byť podrobené všetkým možným pochybnostiam predtým, ako ho vyhlásime za pravdivé.

Tento ideál radikálne posilnilo osvietenstvo proklamujúce nezávislú, racionálnu a objektívnu vedu.

Filozofi voľne dnes nazývaní novokantovcami si neskôr už uvedomovali, že podobný ideál sa bez problémov uplatňuje na prírodné vedy, ale s väčšími ťažkosťami na spoločenské (či humanitné) vedy. Ved' vlastne aj vznikol a vyvinul sa pre potreby prírodných vied, ktoré už v časoch Descartesa boli vedami praktickými s ambíciou predpovedať premeny reality.

Wilhelm Windelbandt (1848-1915) v snahe nájsť špecifikum humanitných vied prisúdil rôznym skupinám vied rôzne ciele. Prírodné vedy sa podľa neho venujú (cestou exaktných

metód) hľadaniu všeobecných zákonov, ktoré odvodzujú z presného poznania skutočnosti. Humanitné (spoločenské) vedy (v jeho terminológii duchovné vedy) sa zasa venujú vyjadreniu a interpretácii jednotlivých prípadov, hľadajú unikátne súvislosti, vysvetľujú unikátne, teda neopakovateľné situácie zo života človeka a spoločnosti. Nomotetické vedy (prírodné, hľadajúce zákony) tvoria apodiktické vysvetlenia sveta, idiografické vedy (duchovné, vyjadrujúce jednotlivé) tvoria asertorické výroky (Windelbandt, 1967, s. 528-29).

Snaha novokantovcov bola sympatická, pretože chceli zachrániť vedecký charakter duchovných (kultúrnych – H. Rickert) vied a postaviť ich na roveň prírodným vedám, ktoré v ich čase už požívali úctu v spoločnosti. Paradoxný výsledok však dlhodobo spôsobil pravý opak. Akoby práve tým zdôvodnili nevedeckosť spoločenských vied. Ak tie majú iba vyjadrovať jednotlivé, či v neskoršom podaní Wilhelma Diltheya (1833-1911) majú chápať vnútorné procesy v človeku – akoby sa úplne vzdali hľadania všeobecných zákonov. W. Dilthey síce upozorňuje, že duchovné vedy hľadajú príčiny individuálnych rozdielov v správaní ľudí, prepájajú „všeobecné teórie a porovnávací princíp“ (Dilthey, 1980, s. 147), ale to už nezabránilo vzniku predstavy, že ich hlavnou metódou je neexaktná, neoveriteľná, a teda „nevedecká“ introspekcia.

Logický empirizmus v 20. st. dovedol túto predstavu do dôsledkov. Rudolf Carnap (1891-1970). Ak poznatky vyjadrujúce to, čo je „nad alebo za akoukoľvek skúsenosťou“ (Carnap, 1968, s. 268), označil za metafyzické – teda za neverifikovateľné, teda za obyčajné hypotézy, ktoré nemajú vedeckú cenu – potom všetko, čo nemá empirický, analytický a exaktný základ, nemá pre vedu cenu. Čiže ani žiadna introspekcia, žiadna interpretácia individuálnych prípadov ľudského konania. Vedecké je len to, čo je logické, exaktné, empiricky verifikovateľné.

V logickom empirizme slávi triumf ideál exaktnej a empiricky fundovanej vedy.

Triumf nezostáva len triumfom, ale spôsobuje ďalšie konflikty. Spoločenské (humanitné, duchovné, kultúrne...) vedy získavajú status tárania (na čele s filozofiou, etikou a estetikou) a začínajú sa jedným dychom zaraďovať medzi také exaktne neuchopiteľné aktivity človeka, ako je estetický zážitok alebo morálne hodnotenie. Výrazným prejavom konfliktu bola knižka Charlesa Percyho Snowa (1905-1980) Konflikt dvoch kultúr a vedecká revolúcia z r. 1959. Neopisuje v nej konflikt metód či poznatkov alebo možností prírodných a spoločenských vied, ale „vied“ (science, scientists) a umenia (non-scientist, literary intellectuals) (literáti, humanitní vedci). Na jednej strane kultúra exaktnosti, praktickosti, objektívnosti, na druhej strane kultúra zážitku, hodnotenia. Humanitné vedy tu už dokonca ani nevystupujú ako samostatná zložka spoločenskej aktivity.

Ďalší argument Ch. P. Snowa konflikt ešte prehľbuje: „Ak dáme bokom vedeckú (scientific) kultúru, potom zvyšok západných intelektuálov sa nikdy nepokúsil, nechcel ani nebol schopný pochopiť priemyselnú revolúciu a ešte menej ju akceptovať“ (Snow, 1959, s. 23). Vedecká kultúra (kultúra exaktnej vedy) je teda dokonca nevyhnutná pre naše chápanie sveta, a dodajme – v konečnom dôsledku nevyhnutná pre naše prežitie.

Ch. P. Snow je však spravodlivý a neskôr konštatuje, že aj „čistí vedci (scientists) nemajú dosť pochopenia, ani neukazujú veľký zmysel pre sociálne fakty“ (Snow, 1959, s. 35).

Určite nebolo zámerom Ch. P. Snowa odpísať humanitné vedy. Je však signifikantné, že v konflikte kultúry už humanitné vedy explicitne nevystupujú, sú tu prítomné len v zastúpení ako „sociálne fakty“, ako „literárni intelektuáli“, ako „umenie“.

Problém vzťahu prírodných a humanitných vied sa odvtedy prehĺbil, stal sa súčasťou všeobecného povedomia a dostal sa až do médií, kde sa prezentuje ako rozpor „vied“ a „pavied“ alebo „ne-vied“ (Prokopčák, 2013).

Ak čo len čiastočne prijmeme podobné interpretácie, budeme vlastnú prácu v humanitných a spoločenských vedách považovať za beznádejné snaženie, ktoré aj tak nemá objektívny základ, teda nemôže mať ani žiadnu hodnotu pre predpovedanie a pre riadenie našej aktivity. Stojíme pred zásadným problémom: Načo je spoločnosti náš neexaktný a nepraktický výskum vo výchove a vzdelávaní? Nie je tento výskum len zbytočným (hoci možno príjemným) trávením času? Poskytuje niečo viac, ako len individuálne potešenie, estetický zážitok?

## PRVÉ VÝCHODISKO – KONCEPCIA ČLOVEKA

Najčastejším východiskom je hľadanie exaktných postupov vhodných pre spoločenské (humanitné) vedy. Také hľadanie je často úspešné, pretože všetky vedy využívajú len určitý okruh výskumných metód a principiálne žiadna veda nie je uzatvorená pred využitím ktorejkoľvek metódy. Závisí to len od cieľov, ktoré si stanoví, od historického stupňa jej vývinu, od napojenia na iné vedy a pod.

Humanitné vedy však dnes stále nie sú zvyknuté systematicky pracovať s exaktnými, formalizovanými a matematicky fundovanými metódami. Nechceme tvrdiť, že sú zaostalejšie ako prírodné vedy, skôr možno povedať, že sa vyvíjali iným smerom.

Opakovaným východiskom je aj zdôrazňovanie určitých špecifik humanitných (spoločenských) vied. V podstate sa opakuje novokantovská argumentácia spočívajúca v zdôrazňovaní unikátnosti a neopakovateľnosti situácií, ktoré študujú spoločenské vedy – oproti opakovateľnosti procesov v prírode, ktoré študujú prírodné vedy.

Tieto argumenty však už prestávajú fungovať z dvoch dôvodov. Ľudsky – prírodní vedci už nie sú ochotní akceptovať nejaké zvláštnosti humanitných vied, lebo každá táto zvláštnosť len potvrdzuje, že to nie sú seriózne (= zovšeobecňujúce) vedy. Metodologicky – podobné argumenty nemôžu fungovať aj preto, lebo by sa rovnako museli zdôrazňovať špecifiká prírodných vied. Nestačí jednostranne považovať podobu prírodných vied za model a humanitné vedy za špecifický prípad. Buď to platí obojstranne, alebo to neplatí vôbec.

Kľúčom pre východisko z konfliktu je koncepcia človeka, ktorá je v pozadí klasickej descartovskej predstavy o vede, aj v pozadí neskoršieho rozdelenia na nomotetické a idiografické vedy.

René Descartes vybudoval svoju teóriu poznania zo svojej predstavy o človeku. Ak človek zistí, že o všetkom môže pochybovať, ak môže pochybovať o Bohu, o svete, o telesách, o svojich nohách, rukách a pod., jediné, o čom nemôže pochybovať, je pochybovanie a myslenie samotné. Jeho Ego cogito, ego sum je „najlepší spôsob, ako poznať prirodzenosť mysle a jej odlišnosť od tela. Lebo keď my, čo pokladáme všetko, čo je od nás odlišné, skúmame, kto sme, jasne vidíme, že ani rozpriestranosť, ani tvar, ani miestny pohyb, ani nič podobné, čo sa pripisuje telesu, nepatrí k našej prirodzenosti, patrí k nemu len myslenie“ (Descartes, 1987, s. 49).

Telo je teda oddelené od duše, od mysle. Telo je hmota, myseľ je nehmotná. Pre porozumenie hmotnému svetu potrebujeme exaktné poznanie, pre porozumenie človeku potrebujeme zahĺbenie sa do seba.

K podobnému uzáveru priviedol rozpor medzi hmotným a duševným svetom aj novokantovcov. Heinrich Rickert (1863-1936) považoval ľudské hodnoty za produkt činnosti, ktorý odlišoval od „statkov“. „V objektoch kultúry sú teda určité hodnoty, a preto ich (tieto objekty, pozn. EM) budeme volať statky, aby sme ich ako hodnotné skutočnosti odlišovali od samotných hodnôt, ktoré nie sú skutočnosťami“ (Rickert, 1967, s. 544). Tieto objekty kultúry existujú mimo človeka, hoci sú súčasťou ľudskej činnosti. Psychické procesy z nich potom robia hodnoty, ktoré však nie sú ani psychické ani fyzické, „ich podstata je v tom, že sú platné, a nie v tom, že sú reálne, skutočné“ (Rickert, 1967, s. 552).

Aj tu psychická činnosť pristupuje zvonku k materiálnemu svetu. Pojem hodnoty síce už premost'uje hmotný a nehmotný svet, tie však stále zostávajú oddelenými svetmi.

Z novokantovcov vychádzajúca hermeneutika W. Diltheya už len dôsledne konštatuje, že ľudské vnútro treba chápať, aj keď toto chápanie už berie do úvahy ľudské konanie – „Proces, v ktorom zo znakov daných zmyslovo zvonku poznávame ľudské vnútro, nazývame chápaním“ (Dilthey, 1980, s. 198).

Je stále iba postup zvonku, z hmotného, činnostného, videného do vnútra, do neuchopiteľného, prístupného introspekcii a chápaniu a naopak. V poznávaní prírody odhalujeme zákony, v poznávaní človeka odhalujeme hodnoty a významy.

Tento konflikt prekonávajú súčasné kognitívne vedy a evolučná biológia s evolučnou psychológiou. Podľa nich vedomie človeka nie je nehmotným substrátom, ani nehmotnou substanciou. Je fyzikálne a chemicky vysvetliteľnou činnosťou mozgu, ktorý sa vyvinul z nižších foriem života v procese interakcie organizmu s okolím, v procese aktívnej snahy o prežitie a snahy o spoluprácu s inými podobnými organizmami. „Kultúra sa stala stratégiou nášho druhu pre prežitie, biologickou stratégiou“ (Pagel, 2012, loc. 2117).

Naše vedomie nie je vdýchnuté Bohom, ale je prirodzeným výsledkom procesov adaptácie biologického druhu na prostredie. Preto sa ničím z tohto prostredia nevyčleňuje, ale platia naň rovnaké prírodné zákony, aké platia na okolité prostredie.

Preto pochopiť individuálne konanie človeka či sociálnej skupiny si nevyžaduje špeciálne procesy porozumenia, introspekcie, intuície (hoci aj ony môžu byť v poznávaní užitočné).

Človeka a spoločnosť možno (v humanitných a spoločenských vedách) poznávať rovnako prirodzenou cestou, ako poznávame iné biologické druhy a pomocou rovnakých zákonov – analýzou činnosti človeka, analýzou jeho vzťahov k prostrediu, k iným príslušníkom jeho druhu, k iným druhom a pod., analýzou produktov činnosti. Ak zrušíme psycho-fyzický paralelizmus (protiklad a oddelenie hmotnej a nehmotnej substancie), zostane nám jeden prirodzený svet, ktorý možno vysvetliť rovnako prirodzene ako akúkoľvek inú súčasť sveta.

Humanitné (spoločenské, duchovné, kultúrne) vedy sa tak prestanú viazať na introspekciu a chápanie, čím sa zruší akékoľvek hľadanie ich špecifického charakteru oproti prírodným vedám. Zároveň sa stanú rovnako prirodzenými disciplínami, akými sú prírodné vedy – lebo obidve skupiny vied skúmajú ten istý prirodzený svet. Preto sú obidve skupiny vied schopné pracovať so všetkými vedeckými metódami a pred spoločenskými vedami sa exaktné, empirické metódy vôbec neuzatvárajú. Ich využitie už nezávisí od charakteru vedy, ale od charakteru jej predmetu.

Ako metodológia už dávno vie, charakter metódy musí byť daný charakterom skúmaného predmetu. Ak je predmet obidvoch skupín vied jedným prirodzeným svetom, nie je problém využiť ktorúkoľvek metódu v ktorejkoľvek vede.

## DRUHÉ VÝCHODISKO – POVAHA ZÁKONA

Prudké odlíšenie prírodných a humanitných vied vyplýva aj z predstavy, ktorú asi najpresnejšie vyjadrili novokantovci. Prírodné vedy sa zaoberajú tým, čo je všeobecné, teda platné vždy a všade. Spoločenské vedy sa zaoberajú tým, čo platí len tu a teraz. Povaľa prírodných zákonov je univerzálna, povaha sociálnych zákonov je obmedzená historicky, regionálne aj kultúrne.

Obmedzená platnosť zákonov v prírodných vedách sa ukázala vo fyzike hlavne v Einsteinovom obmedzení Newtonových zákonov na určité podmienky, v ktorých vedec skúma realitu; rovnako aj v Darwinovom obmedzení fungovania biologického druhu len v určitých prírodných podmienkach. V spoločenských vedách sa obmedzená platnosť zákonov ukázala hlavne v ekonómii, ktorá analyzovala rôzne podoby kapitalizmu (od A. Smitha, cez K. Marxa až po F. Hayeka). V metodológii vied sa obmedzenosť zákonov ukázala u T. Kuhna v jeho teórii vedeckých revolúcií, ktoré spôsobujú, že aj základné vedecké zákony sa po čase menia; K. R. Popper zasa ukázal, že každá vedecká pravda môže byť falzifikovateľná; P. K. Feyerabend dokonca interpretoval vedecké zákony ako neustále premenlivú veličinu. Podľa posledného z nich dokonca „rozvoj vedeckého poznania začal vystupovať ako nepretržitý rad alternatívnych teórií“ (Viceník, 1988, s. 241).

Vo všetkých podobných teóriách sa ukazuje obmedzenosť v platnosti určitého zákona. Ukázalo sa, že zákony nie sú univerzálne, neplatia vždy a všade. Neznamená to, že „všetko je možné“ (P. K. Feyerabend). Znamená to len zásadné obmedzenie platnosti zákona.

Václav Černík (\*1931) dokazuje s pomocou analýzy Marxovho kapitálu, že zákonitosti, ktoré fungujú v skutočnosti, platia vždy len tam, kde sú dané ich základné, podstatné a imanentné

podmienky. Zmenou situácie „je podmienená nielen zvláštna modifikácia zákona alebo individuálna forma jeho prejavu, ale (...) je podmienený i sám zákon“ (Černík, 1977, s. 116). V dôsledku toho sa „vedecký zákon bude vyvíjať“ (Černík, 1977, s. 26).

Tento fakt rozbíja istotu exaktného, empirického, experimentálneho, formalizovateľného poznania ako poznania objektívneho. Namiesto tejto istoty stavia poznanie, ktoré je síce rovnako založené na empirickej a experimentálnej báze, ale mení sa s premenami spoločnosti, s premenami predmetu poznávania i s premenami vedeckých nástrojov. Sama prirodzená zákonitosť, ktorú človek poznáva, sa mení, v dôsledku čoho musí veda neustále prispôbovať aj svoje nástroje poznávania.

Stráca sa dichotómia exaktných a neexaktných vied. Všetky môžu byť rovnako exaktné a všetky sú rovnako neexaktné, pretože akékoľvek univerzálne poznanie je univerzálnym len vo vzťahu ku konkrétnym podmienkam v objekte i v spoločnosti.

Stráca sa tak rozpor medzi prírodným a spoločenskými (humanitnými, kultúrnymi) vedami a otvára sa priestor pre ich spoluprácu pri poznávaní jedného prirodzeného sveta.

## ZÁVER

Aké sú teda možnosti spoločenskovedného (humanitného) výskumu vo výchove a vzdelávaní?

Ak prijmem fakt, že ľudské vedomie je prirodzene sa rozvinutou súčasťou biologického druhu, že je súčasťou prirodzeného sveta a nenesie v sebe nič mystické, transcendentné či „nehmotné“, potom môžeme na analýzy človeka uplatňovať rovnaké empirické a exaktné metódy, aké prírodné vedy uplatňujú na analýzy procesov v prírode.

Výskum vo výchove a vzdelávaní sa môže zamerať na analýzy ľudskej činnosti, na analýzy vzťahov medzi ľuďmi, medzi sociálnymi skupinami, medzi človekom a jeho prostredím, na analýzy produktov činnosti človeka.

Určite nebude možné ani pri exaktných, empiricky fundovaných a formalizovaných pedagogických výskumoch formulovať zákony, ktoré by platili na všetky sociálne skupiny či pre všetky vzdelávacie inštitúcie a situácie. Bude však možné formulovať zákony platiace pre danú, konkrétnu kultúrno-historickú vzdelávaciu situáciu.

Ak budú výsledky výskumu vo výchove a vzdelávaní takto fundované, budú mať objektívny základ (s vedomím všetkých obmedzení objektívnosti poznania) a bude možné ich výsledky využívať na predikciu ďalšieho vývinu.

V takej situácii by nemala fungovať súťaž medzi prírodnými a humanitnými (spoločenskými) vedami o to, kto je exaktnejší, kto je objektívnejší. Pretože skúmajú jeden prirodzený svet, ako jediná možnosť im zostáva spolupráca.

Kognitívne vedy, neurovedy, evolučná biológia s evolučnou psychológiou, empirická estetika a ďalšie disciplíny už ukazujú, že to možné je.

**Literatúra:**

CARNAP, W. 1968. Filozofia a logická syntax. In: *Antológia z diel filozofov. Pozitivismus, voluntarizmus, novokantovstvo*. IX. zv. Bratislava : VPL, 614 s. (bez ISBN) s. 265-306

COYNE, J. A. 2009. *Why evolution is true*. Londýn : Penguin books, 282 s. ISBN 978-0-14-311664-6

ČERNÍK, V. 1977. *Problém zákona v marxistickej metodológii vied*. Bratislava : Pravda, 395 s. (bez ISBN)

DESCARTES, R. 1987. *Princípy filozofie*. Bratislava : Pravda, 352 s. (bez ISBN)

DESCARTES, R. 1947. *Rozprava o metodě*. Praha : Laichter, 110 s. (bez ISBN)

DILTHEY, W. 1980. *Život a dejinné vedomie*. Bratislava : Pravda, 414 s. (bez ISBN)

PAGEL, M.. 2012. *Wired for culture: origins of the human social mind*. New York : Norton & comp. Penguin books, 282 s. Kindle edition, 928í loc. ISBN 978-393-06587-9

PROKOPČÁK, T. 2013. *Prečo veda nie je vždy veda*. (Online, 25. 10. 2013) <http://komentare.sme.sk/c/6983204/preco-veda-nie-je-vzdy-veda.html>

RICKERT, H. 1967. Kultúrna veda a prírodná veda. In: *Antológia z diel filozofov. Pozitivismus, voluntarizmus, novokantovstvo*. VII. zv. Bratislava : VPL, 614 s. (bez ISBN) s. 543-560

SAGAN, C. 1996. *The demon-haunted world. Science as a candle in the dark*. (Kindle edition) Ballantine book. ISBN 978-0-80104-3

VICENÍK, J. 1988. *Spory o charakter metodologie vied*. Bratislava : Pravda, 456 s. (bez ISBN)

WINDELBANDT, W. Dejiny a prírodné vedy. In: *Antológia z diel filozofov. Pozitivismus, voluntarizmus, novokantovstvo*. VII. zv. Bratislava : VPL, 614 s. (bez ISBN) s. 524-537

**Autor:**

Prof. PhDr. Erich Mistrík, CSc.

Katedra etickej a občianskej výchovy

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Račianska 59

813 34 Bratislava

[erich@erichmistrick.sk](mailto:erich@erichmistrick.sk)

## KRESBA JEDINCŮ SE SKLONY K DELIKVENCÍ

Marie Bajnarová

### Abstrakt

*Příspěvek je zaměřený na delikventní komunitu mládeže žijící ve výchovných ústavech. Hlavním bodem jsou výtvarná setkání, která mi umožní sledování a interpretaci osobitého výtvarného projevu jedince se zafixovaným a opakujícím se nevhodným chováním. Smyslem výtvarných setkání je získat autentickou výpověď, ve které se odráží aktuální stav psychiky svěřence z výchovného ústavu. Získané kresby mají vypovídající hodnotu i z hlediska zobrazování myšlení, hodnot, zobrazení dějů a především zachycení svého „Já“.*

### ÚVOD

Mým záměrem je poukázat na jednotlivé kresebné vztahy, znaky, symboly a celkový proces kresby jedinců z výchovných ústavů prostřednictvím výtvarného setkání. Zvláštní pozornost je kladena jak na samotného svěřence, tak převážně na jeho osobité kreslířské sdělení. Využiji kresbu jako komunikační prostředek mezi mnou a jedinci, tím se stane nástrojem poznání a porozumění „problémové“ mládeže, s poruchou chování a deprimovaných. Výzkumná práce, jejímž předmětem je sledování a interpretace kresebného projevu mladistvých v delikventní perspektivě či s poruchou chování, zahrnuje různé pohledy na tento závažný problém. Zároveň se snaží poukázat na tiché sdělení zkušeností, přání a aktuálního rozpoložení svěřence v rámci kresebného procesu. Výtvarný projev mi umožňuje poodhalit jejich vnitřní svět. Domnívám se, že kresba je tím nejlepším prostředkem, jak tuto mládež blíže poznat a jak o nich získat značné informace. Příspěvek se konkrétně věnuje tomu, jakým způsobem se porucha chování, záměrné porušování norem nebo vybočující chování problémové osoby odráží ve výrazových znacích kresby, co ovlivňuje autory a jakým způsobem využívají kresebné médium. Výzkum jsem zahájila v říjnu 2013 a bude probíhat v delším časovém intervalu. Kresby jsou anonymní. Identifikátory jsou jen pohlaví a věk respondenta. Doposud jsem získala kresby celkem od 43 problémových osob, z nichž byly 4 dívky. Délka výzkumné akce v jednotlivých výchovných skupinách se pohybovala mezi 15 a 25 min., ve většině případů byli přítomní vychovatelé. V první části příspěvku budu popisovat problematiku delikvence mladistvých v současné době. Ve druhé části budou následovat další informace o výzkumu, reflexe nad získanými daty a ukázka kazuistických případů.

### PORUCHA CHOVÁNÍ UTVÁŘEJÍCÍ OSOBNOST DELIKVENTA

Vnitřní rozpory mohou hrozit dětem a mladistvým v případě, že se jim dostává málo lásky. Mají pak problém rozlišit, co je správné a co špatné. Když jim neukážeme správný směr cesty, tak jim právě tato příčina umožní vytvořit si svá vlastní pravidla, do kterých později musí zasáhnout společnost. Podle Matouška (2004, s. 57) cestu ke kriminalitě otevírá nedostatek vypěstovaných zábrán a hlavně slabá schopnost rozlišování mezi „dobrem“ a „zlem“.

Současná doba s sebou přináší mnoho negativních vlivů, nárůst problémového chování a také agresivity mezi dětmi a zvýšený výskyt delikvence. „*Negativní vlivy společenské, rodinné i individuální daleko více produkují nejrůznější formy agresivního chování a podílejí se na vzniku a rozšiřování další kriminální činnosti, jako je např. drogová závislost, loupeže, krádeže a další různé formy násilí.*“ (Vykopalová, 2002, s. 21) V tomto případě mám na mysli mladistvé, kteří se z rozličných důvodů ocitli v ústavní péči. Někteří tam putují z důvodu zanedbávání, jiní proto, že nemají nikoho, kdo by se o ně staral, další za spáchání kriminální činnosti nebo za požívání omamných látek, které jsou čím dál tím více dostupné.

„*K problematickému psychosociálnímu vývoji dítěte dochází nejen v rodinách kriminálníků, alkoholiků, toxikomanů a lidí, kteří principiálně nemají zájem pracovat, ale i všude tam, kde chybí láska, pocit bezpečí, kde výchovu provází nedůslednost.*“ (Jedlička a kol., 2004, s. 322) V mnoha případech bylo zjištěno, že dysfunkční rodiny, nepříznivé sociální podmínky a výskyt ekonomické krize v rodině mají jednoznačně vliv na vývoj delikventního chování u dětí v pozdějším věku, stejně tak i to, zdali se jedná o nechtěné či neplánované dítě. „*Rodina je tradičně považována za hlavního činitele, jenž svým selháním dětem umožňuje kriminální chování.*“ (Matoušek, Matoušková, 2011, s. 57) Stejného názoru je i Train (Train, 1997, s. 75), který tvrdí, že „*děti s problémovým chováním často pocházejí z rodin, ve kterých chybí jasná autorita a rozumná komunikace.*“. Mezi další faktory utvářející delikventní chování a významně se podílející na kriminogenním jednání patří již zmíněný vliv rodiny, médií, vrstevnických skupin, školy a problém snížených rozumových schopností osoby, což představuje největší riziko. Dalším předpokladem delikventní a trestné činnosti je přítomnost agresivního chování u dospívajících (Janků, 2009, s. 21). Vykopalová (2002, s. 19) popisuje delikventní chování jako dimenzi neurotické poruchy mající příčinu buď v nevědomé agresi, či v realizaci svých snů a v neposlední řadě souvisí s potřebou uznání. Většina delikventů žije ve svém vnitřním světě, který je postavený na nejistotě, obavách z toho, co je čeká, a na vlastní nízké sebedůvěře. „*Takový jedinec zpravidla neumí čelit déletrvajícím neúspěchům a stresu, neumí přijímat odpovědnost za své chování. Vytváří si svůj vlastní svět s odpovídajícím systémem hodnot. Na základě tohoto stavu se u něj v důsledku spíše negativních životních zkušeností může vyvíjet nenávist a agresivita.*“ (Jedlička a kol., 2004, s. 321)

Delikventní způsob života souvisí s poruchou chování. Řičan (1995, s. 178) vidí poruchu chování jako projev hledání uspokojení při citové deprivaci nebo vyjádření svých potřeb, které dítě jiným způsobem nedokáže svému okolí sdělit. Podle něj jde o potřebu pozornosti a uznání od svého okolí. Mnohdy je to výrazem hledání vlastní identity v období dospívání. Také se zmiňuje o poruše chování jako o opakujícím se trvalém vzorci dissociálního, agresivního a vzdorovitého chování v kombinaci s porušováním sociálních norem jako jsou krádeže, krutost vůči lidem a zvířatům, útoky apod. Především děti a mladiství z narušeného prostředí nebo u jedinců, kteří jsou svým způsobem odlišní od „normálních“ osob, mohou snášet svou poruchu chování velmi těžce a reagují pak záškoláctvím, silnou mírou neposlušnosti, agresí, lhaním, ničením nebo podpalováním věcí. Tyto osoby bývají tvrdohlavé, náladové a vznětlivé. Stručně řečeno porucha chování dětem a dospívajícím neumožňuje navázat kladné vztahy k ostatním lidem a především zažít pocit viny. Janků (2009, s. 8) poukazuje na děti s poruchami chování, které ve většině případů mají spory se svými rodiči a celou rodinou. Zmiňuje se o tom, že tyto děti vykazují širokou škálu symptomů

abnormálního chování, včetně emocionálních poruch se schizofrenními sklony, depresí nebo úzkostných stavů a svou pozornost obrací proti slabším agresivitou. V žádném případě neuznávají autoritu.

### **Kresbný projev**

Kresba má být spontánní, hravou a pro jedince radostnou aktivitou. Kreslení však není jen výtvarná činnost, ale také diagnostický prostředek, pomocí něhož můžeme v kresbě najít také „volání o pomoc“. *„Kresba nebo výtvarná práce je projev duševního života jedince jako určitá forma výpovědi o jeho vnitřním životě, zájmech, prožívání, myšlení a citech. Zároveň vypovídá o sociálním prostředí, ve kterém žije, o vlivech výchovy a kultury a o celé životní historii jedince.“* (Pogády a kol., 1993, s. 13) Autor do své kresby dokáže zcela přenést veškeré své cítění a je jen na nás, jak v těchto znacích a symbolech následně dokážeme číst, proto bychom nikdy neměli symboliku v kresebném projevu podceňovat.

Podle Kastové (2000, s. 27) existují symboly, které se nám za určité životní situace vnucují, které známe ze svých představ a jimž se nedokážeme ubránit. Dítě, mladistvý i dospělý se se svým kresebným projevem vždy úzce ztotožňuje. Kresebný projev je nedotknutelným soukromím každého člověka.

### **Kresebný projev jedinců se sklony k delikvenci**

Svou pozornost věnuji kresebnému projevu dospívajících. Může být cenným zdrojem informací nejen pro rodiče, ale i pro učitele, vychovatele či terapeutu. Jsem toho názoru, že kresba je jakousi deformací skutečnosti, neboť autor *„vzdvihne a zdůrazní v kresbě to, co je pro něj důležité.“* (Šicková-Fabrice, 2002, s. 103) Výsledky, které v průběhu projektu interpretačním postupem získám, nabídnou ucelený pohled na problémového jedince a poskytnou jakýsi obraz osobnosti s možností nahlédnutí do psychického vývoje. Inspirací pro sběr dat se mi stal kresebný test „dům – strom – postava“, nemám však za cíl dle testu jedince diagnostikovat a v žádném případě nikoho nebudu analyzovat. Soustředím se pouze na využití kresebné znaky, symboly, tahy, dynamiku a zachycení dějů, pocitů, myšlenek a přání delikventních osob. Zaměřím se na kresebný projev mladistvých, kteří jsou svým způsobem odlišní od „běžné“ mládeže z funkčních rodin. V tomto případě mne zajímá, zda se i kresebný projev bude lišit od „normálních“ dospívajících.

Jak bylo řečeno v úvodu, výzkumný vzorek zahrnul svěřence z výchovných zařízení v Moravskoslezském kraji. Věk respondentů je od 15 do 20 let. Výsledky, ke kterým jsem dospěla, nejsou v této době definitivní, poněvadž na výzkumu hodlám pokračovat a plánuji výzkumné akce uskutečnit i v dalších výchovných zařízeních. Výzkum je na samém počátku, ale již teď mohu říci, že ve většině případů jedinci s delikventní minulostí či s trestní motivací a s poruchou chování mají bohatou fantazii a expresivní tendence vystihnout kresebně své pocity a zájmy. Výzkumné otázky a cíle jsou směřovány na nejčastější kresebné prvky a symboly v kresbách, na to, jaký má postoj jedinec ke kresbě a jak využívá kresebné médium k zachycení svého duševního stavu, vzpomínek a zkušeností. Další otázkou je, zdali se v kresbách odráží závažný problém agresivity, záměrné porušování norem nebo vyšinuté chování.

Velmi důležité je navození přátelské a pohodové atmosféry před kresebným procesem. Zásadní chybou, které se musíme před příchodem do výchovného ústavu vyvarovat, je tzv. nálepkování, zařazení chování dítěte do nějaké škatulky, a také nesmíme mít předsudky o osobnosti delikventní mládeže, které zaujímá veřejnost a média. *„Tyto předsudky pravděpodobně souvisí s jinými občanskými postoji, s celkovou frustrací společnosti, resp. s pocitem životní spokojenosti lidí.“* (Matoušek, Matoušková, 2011, s. 51)

Ze získaných kreseb vyplývá, že svěřenci mají bohatou vnitřní fantazii založenou na dosavadních získaných zkušenostech. Fantazijní formy můžeme chápat jako subjektivní zpracování skutečna, pokládá se za tendenci získat svobodu a nezávislost na realitě, je to jakýsi výraz svobodného přístupu člověka ke skutečnosti. Fantazijní představy dávají jedinci prostor k tomu, aby mohl žít ve světě reálném i ve světě plném představ (Szobiová, 2004, s. 106). Často se v kresbách objevuje list marihuany a životní styl, který se váže ke kouření marihuany, např. slogany směřující k legalizaci marihuany v naší zemi, propagace životního stylu v Holandsku, reggae hudba, vyhledávání squatu a touha po svobodném bytí. U úzkostných osob se objevuje rozmazaná kresba, stísněné motivy a tendence svou kresbu opravovat nebo překreslovat. V rámci kresebného procesu je nutné zmínit také znaky, které jsou jasně viditelné. Patří mezi ně silný tlak na kresebné médium, zdůraznění některých kresebných částí, ve většině případů bylo upozorováno rychlé kresebné tempo, kresba s nadbytečnými detaily, přílišné fantaskní prvky, absurdní nebo nesmyslné malé kresbičky, nelogický způsob pojetí kompozice, deformace tvarů, spletnost linií a nevyváženost v proporcích. Tyto kresebné znaky se vážou především k intenzivnímu podání, s jakým byly dané znaky nebo symboly vytvářeny. Osoby ve výchovných ústavech prokázaly větší zájem a schopnost zachycovat svůj aktuální duševní stav než jejich vrstevníci z běžných středních škol. *„Ve výtvarném projevu dětí a dospívajících převládá role výtvarného projevu jako specifické a nezastupitelné formy prožívání, poznávání a vyjadřování místa a možností člověka ve světě, jako specifického jazyka i výpovědi.“* (Hazuková, Šamšula, 2005, s. 24) Pro kresby problémových osob byla typická nepřerušovaná, sebejistá čára a většina kreseb působila dojmem zahaleného tajemství vlastní osobnosti.

Nejčastější zachycené symboly v kresbách, jak jsem zmínila, byla marihuana, karavan jako vysněný dům, fantaskní bytosti, destrukce majetku, sportovní auta, squat, zahalený obličej šátkem, graffiti a slogany vystihující nespokojenost ve společnosti. Využité symboly v kresbách můžeme chápat jako snahu podat své skryté existencionální obsahy, jak zmiňuje Slavík (2001, s. 168): *„Symboly svými zážitkovými účinky zasahují hluboko do paměti, rozevírají její mnohdy netušené obsahy, přivádějí ke slovu minulou zkušenost a vystavují ji novému prožitku a reflexi.“*

Zároveň poukazují na to, že svěřenci z výchovných ústavů jasně věděli, co mají kreslit, a chopili se úkolu s velkým odhodláním, což podle reakcí mělo dopad na jejich uvolnění a relaxaci. Úkol poskytl prostor ke svobodnému projevu. Nakonec se téma stalo aktivitou spontánní. *„Výtvarný projev je výsledkem vyrovnávání se individua se světem.“* (Hazuková, Šamšula, 2005, s. 51) Jedinci o svých kresbách dokázali hovořit a vyjadřovali, co právě zobrazovali. Pro ukázkou jsem vybrala kresby, které svým podáním vystihují charakter mladistvého se vzdorovitým chováním, se záměrnou motivací porušovat normy, s úmyslem škodit nebo někomu ublížit.

První obrázek patří chlapci, který na první pohled působil sebejistě. Síla ega se odráží v kresebném přítlaku na médium. Hrubý tlak střídá tenké a roztřesené linie, což svědčí o chlapcově vnitřní nejistotě a úzkosti. Projev silných emocí, zvláště zlosti, se promítá v nápadném zdůraznění čar. Při kresbě vykazoval motivační zájem o kriminální činnost (viz obr. 1).

Známky destruktivního sklonu se objevují u kresby chlapce, který nakreslil sám sebe, jak se snaží shodit vosí hnízdo z důvodu nesnášenlivosti vos. Tlakové zdůraznění jednotlivých kresebných prvků jsou symbolem chlapcovy arogantnosti a troufalosti. Dynamický kresebný proces po celou dobu nasvědčoval tomu, že chlapcova povaha je plná síly, energie a dostatečné iniciativy k ničení a ubližování (viz obr. 2).

Další obrázek je o zachycení zhrzené lásky. Nešťastná láska chlapce donutila k myšlence spáchat sebevraždu. Tato emocionální zkušenost vedla k depresivnímu kresebnému projevu. Chlapec zobrazuje bývalou přítelkyni jako němou dívku, která má přes ústa roušku, chybí jí zorničky a její hlavu lemují stín. Úzkostně působí i nakreslený vojenský bunkr, symbolizující uzavření se do sebe a nedostupnost. Během kresby se jeho soustředěnost střídala s nervozitou a to způsobovalo velmi pomalé kresebné tempo (viz obr. 3). Bohatou fantazii u problémového jedince dokládá kresba, ve které jsou znaky bojovnosti, paličatosti s groteskními až bizarními postavičkami, „rentgenový“ chodící dům s několika zajímavými detaily, což vytváří zvláštní atmosféru nakresleného příběhu (viz obr. 4).

Expresivní dynamický rukopis s bouřlivým tempem a silným tlakem na kresebný nástroj se objevil u chlapce, který při procesu upozorňoval na sebe gesty ve stylu amerických černošských rapperů. Ostré tahy střídají oblé. Znak ideálního útočiště a projev omezování vlastní svobody se odráží v odpudivém vzhledu domu coby zámku (viz obr. 5).

Motiv spáchaní trestného činu můžeme vnímat v kresbě chlapce, který nakreslil sám sebe se zahaleným obličejem. Starý dům, schody a zdůrazněná fasáda domu jsou znaky toho, že se chlapec cítí být pod tlakem svého okolí. V kresbě se zrcadlí chlapcova touha po neomezené svobodě a luxusním autě (viz obr. 6).

Záliba v kouření marihuany, poslechu hudby a hledání cesty ke svobodě se projevuje v kresbě chlapce, který své rebelské chování v žádném případě nechce přizpůsobovat naší společnosti (viz obr. 7).

Další autor, můžeme ho nazvat agresorem, před kresebným procesem napadl chlapce ze stejné skupiny. Agresor slovně vyhrožoval, poté se vysmíval a kresbou se snažil zastrašovat. Zobrazené oči na výkrese jsou důkazem toho, jak byla oběť vystrašená. Autor podtrhnul části obličeje, které by chtěl útočně zasáhnout (viz obr. 8).

V kresbě domečku ve tvaru houby je zakódovaný symbol lysohlávky. Problémová dívka se zkušenostmi s drogami během kresby proklínala svou matku. Při kresbě vzpomínala na uskutečněné akce ve squatech, zasnila se a jako by při své kresbě utíkala do svého vnitřního světa (viz obr. 9).

Svobodný kresebný projev s obsahem vulgárního postoje je zachycený v kresbě chlapce, který během úkolu vzbuzoval velkou pozornost. Zobrazená dívka je chlapcova platonická láska. Po dokončení své kresby, chlapec dívku z výkresu roztrhnul a začal být nervózní. Poté nakreslil

sám sebe se vztyčeným prostředníčkem. Domnívám se, že nenaplněná láska, negativní emoce a životní styl v duchu „Anarchie životních norem“ velmi ovlivnil chlapcův kresebný projev (viz obr. 10).

**Obrázek 1:** *Výkup želez*, 2013, chlapec, 16 let, kresba tužkou, formát A4, foto archiv autorky textu



**Obrázek 2:** *Nesnáším vosy*, 2013, chlapec, 16 let, kresba tužkou, formát A4, foto archiv autorky textu



**Obrázek 3:** *Bez názvu*, 2013, chlapec, 16 let, kresba tužkou, formát A4, foto archiv autorky textu



**Obrázek 4:** *Bez názvu*, 2013, chlapec, 17 let, kresba tužkou, formát A4, foto archiv autorky textu



**Obrázek 5:** *Bez názvu*, 2013, chlapec, 17 let, kresba tužkou, formát A4, foto archiv autorky textu



**Obrázek 6:** *Bez názvu*, 2013, chlapec, 16 let, kresba tužkou, formát A4, foto archiv autorky textu



**Obrázek 7:** *Free party is not crime*, 2013, chlapec, 20 let, kresba tužkou, formát A4, foto archiv autorky textu



**Obrázek 8:** *Bez názvu*, 2013, chlapec, 15 let, kresba tužkou, formát A4, foto archiv autorky textu



**Obrázek 9:** *Bez názvu*, 2013, dívka, 17 let, kresba tužkou a pastelkami, formát A4, foto archiv autorky textu



**Obrázek 10:** *Bez názvu*, 2013, chlapec, 17 let, kresba tužkou, formát A4, foto archiv autorky



## ZÁVĚR

Cílem příspěvku bylo poukázat na současný problém delikventní mládeže a jejich kresebné vyjádření. Zjištěné výsledky zatím dokazují, že svěřenci z výchovných ústavů mají bohatý fantazijní svět, dynamické emocionální stavy, touhu po zviditelnění ve společnosti, průbojnost i brutalitu, což se odráží v kresbách. Stejně tak je v kresbách zachycená vysoká životní energie, odpor proti něčemu nebo k někomu, dychtivost po činech, sklon k agresivitě. Někteří jedinci se nedokážou podřizovat pravidlům, odmítají plnit požadavky, které jsou k nim směřovány. Toho je důkazem i fakt, že zadaný úkol, při kterém měli kreslit dům, strom a postavu, neobsahoval všechny tři prvky. Ze 43 výkresů se úplné zadání tématu objevilo pouze u 5 autorů. Můžu říci, že všechny kresby proběhly bez jakéhokoli incidentu. Respondenti kreslili bez problému a okamžitě, bez dlouhého přemýšlení. Domnívám se, že tito jedinci mají na svůj věk mnoho zkušeností, zažívají vnitřní napětí a negativní pocity doprovázené těžkým obdobím, vnitřním konfliktem a dospíváním, proto jsou jejich kresby tak odlišné od kreseb „běžné“ mládeže.

### Literatura:

HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P. 2005. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha : Univerzita Karlova, 129 s. ISBN 80-7290-237-7.

JANKŮ, K. 2009. *Dítě s poruchou chování a emocí*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, Pdf, 80 s. ISBN 978-80-7368-764-9.

JEDLIČKA, R., A KOL. 2004. *Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha : Themis, 478 s. ISBN 80-7312-038-0.

KASTOVÁ, V. 2008. *Dynamika symbolů: základy jungovské psychoterapie*. Praha: Portál, 208 s. ISBN 80-7178-371-4.

MATOUŠEK, O., MATOUŠKOVÁ, A. 2011. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminální mládeže*. Praha: Portál, 336 s. ISBN 978-80-7367-825-8.

POGÁDY, J., A KOL. 1993. *Dětská kresba v diagnostice a v léčbě*. Bratislava: SAP, 196 s. ISBN 80-7178-545-8.

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. 1995. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 450 s. ISBN 978-80-247-1049-5.

SLAVÍK, J. 2001. *Umění zážitku, zážitek umění I*. Praha: Univerzita Karlova, 235 s. ISBN 80-7290-066-8.

SZOBIOVÁ, E. 2004. *Tvořivost: od záhady k poznání*. Bratislava: STIMUL, 346 s. ISBN 80-88982-72-3.

ŠIČKOVÁ-FABRICI, J. 2002. *Základy arteterapie*. Praha : Portál, 167 s. ISBN 80-7367-408-4.



TRAIN, A. 1997. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál, 164 s. ISBN 80-7178-131-2.

VYKOPALOVÁ, H. 2002. *Sociálně patologické jevy v současné společnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 154 s. ISBN 80-244-0337-4.

**Autor:**

Mgr. BcA. Marie Bajnarová

Katedra výtvarné výchovy

Pedagogická fakulta

Masarykova univerzita v Brně

Poříčí 7, Brno 603 00

e-mail: marie.bajnarova@seznam.cz

## METÓDY SKÚMANIA INFORMAČNEJ GRAMOTNOSTI

Jozef Benyak

### Abstrakt

*Na začiatku každého výskumného projektu by mal výskumník zmapovať, čo sa v skúmanej oblasti vyskúmalo. Prvým krokom teda aj v našej práci bolo zistiť, čo a akými metódami sa skúmalo. Výsledky nášho prieskumu zhrňame v tomto článku, ktorý sa venuje výskumným metódam používaným vo svete v oblasti informačnej gramotnosti. Výskum informačnej gramotnosti sa realizuje v dvoch základných paradigmách kvantitatívnej a interpretatívnej a v dvoch samostatných vedných odboroch, v pedagogike a v knižničných a informačných vedách. Na Slovensku sa však v oblasti informačnej gramotnosti realizuje výskum len v knižničných a informačných vedách a v pedagogike je stále veľa možností na rozvoj.*

### ÚVOD

Informačná gramotnosť predstavuje súbor schopností, zručností a postojov na získavanie, spracovanie a využívanie informácií. V dnešnej modernej spoločnosti, kde sa dynamicky a neustále zvyšuje počet informačných tokov a informácií vôbec, sa používateľ potrebuje naučiť rozlišovať medzi správnym a nesprávnym, reálnym a vymysleným, medzi podstatným a nepodstatným.

Aké stratégie vyhľadávania, triedenia informácií ľudia používajú? Ako najefektívnejšie získavať informácie? Ako využívať naplno informačné zdroje? Ako informácie zužitkovať a premeniť na vedomosti? To sú často kladené otázky vo výskumoch informačnej gramotnosti.

### ZÁKLADNÉ PARADIGMY VÝSKUMU INFORMAČNEJ GRAMOTNOSTI

Výskum informačnej gramotnosti sa realizuje v pedagogike i v knižničných a informačných vedách v dvoch základných výskumných paradigmách: pozitivistickej a interpretatívnej. Výskum v pozitivistickej paradigme sa zvyčajne začína teóriou a modelmi, definuje premenné pre ďalší výskum a odhaľuje vzťahy medzi premennými pomocou vytvárania hypotéz, ktoré sa následne overujú (Williamson, 2007a). Hlavnými výskumnými nástrojmi je experiment (zameraný na príčiny a dôsledky) a dotazníkové metódy (s dôsledným rešpektovaním vedeckých požiadaviek: vedeckosť, validita a reliabilita výskumu) (Williamson, 2007a). Výskum v interpretatívnej paradigme sa snaží vysvetliť, ako rôzni participanti v sociálnom prostredí konštruujú okolitý svet (Williamson, 2007a). Výskumníci sa snažia pochopiť, ako vidia participanti skúmaný jav, aký majú k nemu postoj, ako sa podľa nich fenomén vytvára. Táto paradigma je úplne odlišná od pozitivistickej, nie je taká lineárna, a pracuje s veľkým množstvom rôznych uhlov pohľadu. Výskumné modely sú v tejto paradigme oveľa

zložitejšie, pretože pracujú s kvalitatívnymi dátami, ktoré je náročné analyzovať práve pre spomínanú rôznorodosť pohľadov.

## DOTAZNÍKOVÉ METÓDY

Dotazník patrí nepochybne medzi najčastejšie používané metódy vo výskume. V spoločenských vedách sa používa na hromadné a rýchle zisťovanie faktov, názorov, postojov, hodnôt, preferencií, motívov, potrieb a pod. (Gavora et al., 2010). Dotazník môžeme použiť ako hlavnú alebo vedľajšiu kontrolnú výskumnú metódu. Vo výskume informačnej gramotnosti pomocou dotazníka často odborníci skúmajú postoje, názory a skúsenosti študentov s vyučovaním informačnej gramotnosti. Neuman (2003) hovorí, že dotazník môže slúžiť na:

- hľadanie nových faktov, myšlienok, nápadov o skúmanom fenoméne (výskumný dotazník – exploratory survey),
- objasnenie fenoménu, hľadá odpovede na otázku prečo? (vysvetľujúci dotazník), alebo jednoducho
- na opísanie aktuálneho stavu fenoménu (deskriptívny dotazník).

Výskumník sa pýta otázky ľudí prostredníctvom písomného dotazníka (v tlačenej forme, mailom alebo elektronicky) alebo kladie otázky z dotazníka počas interview a sám zaznamenáva odpovede (Neuman, 2003). Dotazník ako výskumná metóda má množstvo výhod:

- je cenovo výhodný a nenáročný na administráciu (Anderson, 1993);
- dajú sa získať dobré kvantitatívne dáta, ktoré sa ľahko získavajú a analyzujú (Dillman, 1978);
- osobne kladený dotazník má vysokú návratnosť (Powell, Connaway, 2004);
- poskytuje možnosť skúmať veľké množstvo respondentov, čím sa zvyšuje reliabilita výskumu a reprezentatívnosť výsledkov, pričom platí pravidlo čím väčšia výskumná vzorka, tým lepšie (Powell, Connaway, 2004);
- je jednoduchšie zachovať anonymitu respondenta (Gavora, 2010);

ale rovnako tak má aj množstvo nevýhod:

- hrozba nižšej návratnosti, hlavne pri dotazníkoch bez osobnej účasti výskumníka;
- chyba kontrola, či dotazník vyplnil oslovený respondent;
- ak respondent nerozumie otázke, nemá sa koho opýtať (pri zasielaných dotazníkoch);
- žiadna flexibilita – otázky sú dané vopred;
- obmedzená možnosť odpovedí pri zatvorených položkách (Gavora, 2010).

O vhodnosti použitia dotazníka ako metódy však musí výskumník rozhodnúť po dôkladnom zvážení všetkých jeho výhod a nevýhod. Do úvahy musí brať aj to, či danou metódou dokáže zistiť všetky požadované údaje a tak overiť hypotézy, ktoré si na začiatku stanovil. Pre výskum informačnej gramotnosti sa deskriptívny dotazník venuje najčastejšie skúmaniu

postojov k informačnému vzdelávaniu na vysokých školách (v akademických knižniciach), ktorý je predmetom rôznych seminárov zameraných na rozvíjanie informačnej gramotnosti.

## METÓDA KLÚČOVEJ UDALOSTI

Táto metóda sa v našich podmienkach používa v manažmente, na hodnotenie zamestnancov a nepatrí úplne do interpretatívnej paradigmy, pretože skúma skôr objektívne správanie jednotlivcov, a nie fenomén z viacerých uhlov pohľadov (Williamson, 2007b). Metóda kľúčovej udalosti (Critical incident technique, ďalej len CIT) je skupina procedúr, pomocou ktorých získavame informácie o ľudskom správaní a postupoch počas riešenia problému. Analýzou týchto kľúčových udalostí sa výskumník snaží získať ucelený obraz o spôsobe konania, ktorý potom využije pri koncipovaní psychologického princípu (Flanagan, 1954). CIT je založená na zaznamenávaní úspešných a neúspešných krokov/situácií, efektívnych a neefektívnych činností a všetkých ich podmienok. Tieto fakty sa za určité obdobie analyzujú a vyhodnocujú.

Tento nástroj použila napríklad Hughes (2004) počas výskumu *Používanie online zdrojov na učenie medzinárodnými študentmi*. Zaznamenávala jednotlivé skúsenosti s vyhľadávaním informácií, osvojovaním si kritických perspektív, osvojovaním poznatkov a pretváraním s novými súvislosťami a s vytváraním záverečných produktov (záverov, seminárnych prác a pod.). Najdôležitejším krokom v tejto metóde je vedieť určiť kľúčové udalosti, kedy?, ako? a kde nastávajú.

## UKOTVENÁ TEÓRIA

Annemaree Lloyd (2004) využila ukotvenú teóriu (Grounded theory) na výskum informačnej gramotnosti v pracovnom prostredí. Autorka skúmala čo vlastne „*znamená byť informačne gramotný (mimo edukačného procesu) a ako informačnú gramotnosť vnímajú ľudia v zamestnaní*“ (Lloyd, 2004, p. 68 In Williamson, 2007b). Aby mohol niekto začať výskum podľa tejto metódy musí splniť 3 podmienky:

- porozumieť dôkladne ukotvenej teórii,
- vedieť opísať a použiť všetky stratégie, ktoré sa používajú v ukotvenej teórii,
- chápať celý proces v kontexte výskumného programu (Lloyd, 2007).

Ukotvená teória je metóda (alebo skôr proces), pomocou ktorej môžeme zbierať a analyzovať dáta, ktoré získavame systematicky vo výskumnom procese (Charmaz, 2003). Pomocou ukotvenej teórie sa výskumník (alebo tím výskumníkov) snaží objasniť nejaký fenomén. Hľadá a objasňuje príčiny, podmienky vzniku a priebeh skúmaných javov. Na zber dát sa využívajú často rozhovory a interview, fókusové skupiny a pod. Počas analýzy dát výskumník prechádza niekoľkými fázami ukotvenej teórie: otvoreným kódovaním, axiálnym kódovaním a selektívnym kódovaním. „*Kód vníma Glaser (1978) ako vzťah medzi dátami a teóriou a kódovanie ako proces, kde analytik člení empirické dáta na fragmenty, potom ich koncepčne zoskupuje do kódov, ktoré sa stávajú teóriou a vysvetľujú, čo sa deje v dátach*“ (In Benyak,

2012). Proces kódovania pritom pozostáva z niekoľkých činností: zhromažďovanie dát, porovnávanie, vytváranie kódov, triedenie, teoretické vzorkovanie, vytváranie základných kategórií a vytváranie teórie (Walker, Myrick, 2006).

Viac o ukotvenej teórii, ako aj o spôsobe použitia nájde mladý výskumník u nasledujúcich autorov: Glaser a Strauss (1967), Strauss a Corbinová (1994), Bryant (2002), Corbinová a Holt (2005), Dey (1999) a ďalší.

## FENOMENOGRAFICKÝ VÝSKUM

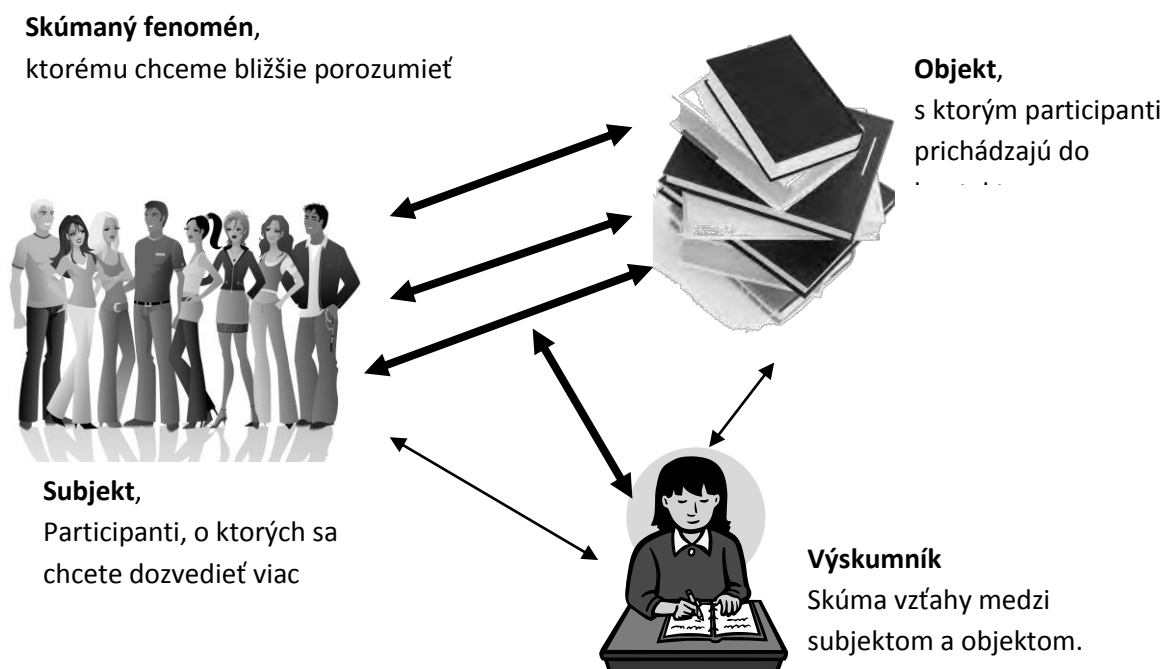
Vychádza z interpretatívnej paradigmy a skúma fenomén z viacerých pohľadov. Podstatou fenomenografie je skúmanie opisu vecí, objektov, javov, skúseností, faktov, udalostí tak, ako ich vidia a vnímajú jednotlivci subjektívne. Cieľom fenomenografického výskumu je zistiť komplexný pohľad (skúsenosť) jednotlivca na daný fenomén, pričom sa skúmajú pohľady v rámci celej skupiny (Marton, 1988). Hlavnou metódou získavania empirických dát je metóda interview s 20-timi až 50-timi participantmi (Juszczyk, 2012).

Fenomenografický výskum vystihuje Obrázok 1, v ktorom je znázornené ako výskumník skúma vzťahy medzi subjektom a objektom, pričom prihliada na objekt a subjekt samotný.

Najznámejším fenomenografickým výskumom v oblasti informačnej gramotnosti je podľa Edwardsa (2007) výskum Christine Bruce (1997), ktorá skúmala pohľad na informačnú gramotnosť v univerzitnom prostredí. Autorka využila možnosť odpovedí na otvorené otázky prostredníctvom pošty, emailu a na seminári informačnej gramotnosti. Dáta boli zbierané:

- na seminári Austrálskej asociácie knižníc a informácií (Australian Library and Information Association) s názvom Information literacy exploring directions in the 1990s, v októbri 1994;
- na seminári pre študentov Queensland University of Technology;
- prostredníctvom emailu.

Obrázok 1: Ilustrácia fenomenografického výskumu (podľa Berglund, 2002, p. 17)



Pred samotným interview dostali účastníci sprievodný materiál s otázkami, ktoré im počas interview autorka kládla. Interview je konštantným prúdom meniacich sa názorov, často citovo podfarbených (Svensson, Theman, 1983), ktoré ukazujú, v akom postupe participantí rozmýšľajú o danom fenoméne. Všetky interview boli prepísané a následne analyzované. Proces analýzy pozostával z dvoch rovín. Prvou rovinou bolo to, ako fenomén opisujú odborníci a druhou rovinou to, ako je konštruovaný používateľmi.

Analýza prebiehala podľa Sandbergových fáz fenomenografickej analýzy (1994, p.86)

- oboznámiť sa s transkriptmi (Cieľom ešte nie je určovanie konceptov, ktoré by charakterizovali fenomén, cieľom je zistiť ako sa výpovede participantov týkajú skúmanej problematiky, alebo ako sú odpovede participantov sa spájajú aj s inými fenoménmi, ktoré skúmané nie sú);
- noematický level intencionálnej analýzy (kódovanie a vyznačenie odpovedí, ktoré sa týkajú vzťahu participanta a okolitého sveta, ako ho participant vníma vo vzťahu k fenoménu);
- noetický (štrukturálny) level analýzy (hľadanie toho najviac charakterizujúceho prvku vzťahu medzi participantom a fenoménom, výroky totožné alebo protichodné s výrokmi participantov, hodnotia sa aj situácie v ktorých sa tieto kľúčové momenty definovania nachádzajú);
- vytváranie konceptu;
- určenie výsledného produktu z konceptu (identifikácia spôsobov, akými sú spájané koncepty, v akom sú vzťahu).

Fenomenografia sa vyznačuje nedostatkom dôveryhodnosti a validity. Autorka využila zásady k zvýšeniu dôveryhodnosti fenomenografickej analýzy podľa Saljo (1988), Gerbeg (1993) a Sandberg (1994):

- existuje dokázateľná orientácia fenoménu informačnej gramotnosti k procesu objavovania a charakteristiky
- zhoduje sa s poznaním v skúmanej problematike
- je prenosný

Akýkoľvek fenomén možno opísať ako súbor kvalitatívne rozdielnych relácii subjekt-objekt. Objektom v tejto relácii je informácia a v tomto zmysle je informačná gramotnosť charakterizovaná ako séria meniacich sa vzťahov medzi ľuďmi a informáciami. Tieto vzťahy opísala ako 7 koncepcií informačnej gramotnosti Bruce (1997, s. 111).

## ICILS 2013

Štúdia ICILS 2013 (International Computer and Information Literacy Survey – Medzinárodná štúdia počítačovej a informačnej gramotnosti) nadväzuje na predošlé štúdie the Computers in Education Study (COMPED) v rokoch 1989 a 1992 a štúdie the Second Information Technology in Education Study (SITES), v rokoch 1998–1999 (Module 1), 2001 (Module 2), a 2006. Tieto výskumy boli zamerané na implementáciu IKT do vzdelávania.

ICILS je prvou medzinárodnou porovnávacou štúdiou, ktorá má zistiť, ako študenti budujú systém poznania, pochopenia, postojov, dispozícií, zručnosti počítačovej a informačnej gramotnosti v zmysle participácie v digitálnom svete (Fraillon, a iní, 2013).

Tvorcovia tejto štúdie pochádzajú hlavne z Australian Council for Educational Research (ACER) a projekt je financovaný z väčšej časti z poplatkov jednotlivých krajín, ktoré sa do skúmania začlenia, a grantu Európskej komisie oddelenia pre vzdelávanie a kultúru. Vedúci výskumu Julian Fraillon, koordinátor projektu John Ainley, a koordinátor hodnotenia Wolfram Schulz.

Hlavným cieľom štúdie je (prítomný čas je použitý zámerne, pretože analýza dát stále prebieha a výsledky budú známe koncom roka 2014) zistiť, akým spôsobom nadobúdajú študenti počítačovú a informačnú gramotnosť a ako im to pomáha v rozširovaní ich poznatkov. Kľúčové otázky výskumu sú 1. kontext, v ktorom sa CIL (computer and information literacy – počítačová a informačná gramotnosť) utvára a 2. zdatnosť v CIL.

Cieľovou skupinou štúdie sú žiaci s vekom priemerne 13,5 roka, čo predstavuje 8. ročník, v niektorých krajinách 9. ročník základnej školy. Náhodne vybraných 20 žiakov z ročníka. 15 náhodne vybraných učiteľov vyučujúcich povinné predmety v tomto ročníku, ktorí zároveň učia od začiatku školského roku skúmaný ročník. Riaditeľ školy, ktorá sa na výskumu zúčastňuje, koordinátor pre IKT vo vzdelávaní a odborníci z oblasti vzdelávania.

Výskumné nástroje:

- Medzinárodný interaktívny (computer-based) test (v programe Adobe Captivate), ktorý obsahoval otázky a úlohy na zistenie úrovne počítačovej a informačnej gramotnosti.
- Dotazník pre žiakov na zistenie zázemia, prístupu a používania IKT doma a v škole. Tiež na skúmanie postojov žiaka k IKT.
- Dotazník pre učiteľov na zistenie postojov k IKT, sebahodnotenie v úrovni ovládania IKT, využívania IKT na vyučovaní.
- Dotazník pre riaditeľa školy o charakteristike školy, technického vybavenia, školského vzdelávacieho programu a filozofie školy.
- Dotazník pre školského informatika (ICT coordinator) o technickom vybavení, IKT v škole.
- Výskum s odborníkmi v CIL z každej krajiny pre medzinárodné porovnanie. Určenie charakteristík.

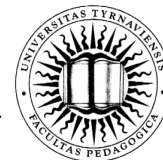
Práve interaktívny test pre žiakov, ktorý skúma počítačovú a informačnú gramotnosť, môže byť inšpiráciou v ďalších výskumných projektoch. Interaktívny test (podľa ICILS, 2013) totiž obsahuje sériu otázok a úloh, ktoré skúmajú nie len to či žiaci ovládajú a vedia používať digitálne prostriedky, ale zároveň skúmajú nielen to, či dané zručnosti vedia žiaci využívať pri získavaní informácií, riešení problémov, či dokážu vybrať z textu správne a relevantné informácie, ktoré im pri riešení úloh pomôžu.

## ZÁVER

V uvádzanom článku sme sa snažili priblížiť aspoň niektoré metódy výskumu informačnej gramotnosti. Existuje však množstvo ďalších metód, ktorými by sa dala informačná gramotnosť skúmať, a keďže pedagogický výskum v oblasti informačnej gramotnosti je na Slovensku stále na začiatku, najmä odkazy na realizované výskumy v oblasti informačnej gramotnosti vo svete môžu byť cenným nástrojom pri koncipovaní výskumných projektov na Slovensku.

## Literatúra:

- ANDERSON, A. 1993. *A guide to conducting surveys*. Kew: VicRoads Bookshop, 1993.
- BENYAK, J. 2012. *Informatická výchova v primárnom vzdelávaní*. Ružomberok: Katolícka Univerzita, 2012.
- BERGLUND, A. 2002. *On the understanding of computer network protocols*. Uppsala: Uppsala University, Department of Computer Systems, Information Technology, 2002.
- BRUCE, C. S. 1997. *The seven faces of information literacy*. Adelaide: Auslib Press, 1997. ISBN 1-875145-43-5.
- CRESWELL, J. 2003. *Research design - qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Thousand Oaks : Sage, 2003.
- EDWARDS, S. L. 2007. Phenomenography : 'Follow the yellow brick road'! In [ed.] Suzanne Lipu, Kirsty Williamson a Annemaree Lloyd. *Exploring Methods in Information Literacy Research*. Wagga Wagga: Center for Information Studies, 2007, 6, s. 87-110.
- FRAILLON, J., SCHULTZ, W. - AINLEY, J. 2013. *International Computer and Information Literacy Study : Assessment Framework* . [online] Amsterdam : IEA, 2013. Dostupné na: <[http://icils2013.acer.edu.au/wp-content/uploads/examples/ICILS\\_2013\\_Framework.pdf](http://icils2013.acer.edu.au/wp-content/uploads/examples/ICILS_2013_Framework.pdf)> ISBN/EAN: 978-90-79549-23-8.
- GAVORA, Peter et al. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online] Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: <<http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>> ISBN 978-80-223-2951-4.
- WALKER, D. – MYRICK, F. 2006. *Grounded Theory: An Exploration of Process and Procedure*. 4, s.l. : Sage, 2006, Qualitative health research, Zv. 16, s. 547-559.
- HUGHES, H. 2004. Researching the experience of international students. *Lifelong learning : Whose responsibility and what is your contribution? Reffered papers from the 3rd International Lifelong Learning Conference*. Rockhampton: Central Queensland University Press, 2004, s. 168-174.



CHARMAZ, K. 2003. Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. [ed.] N. K. Denzin a Y. S. Lincoln. *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003, s. 249-291.

JUSZCZYK, S. 2012. *Kvalitatívne výskumy v sociálnych vedách: Metodologické reflexie*. Ružomberok : Verbum, 2012. ISBN 978-80-8084-923-8.

LLOYD, A. 2007. Understanding information literacy in the workplace : using a constructivist grounded theory approach. [ed.] Suzanne Lipu, Kirsty Williamson a Annemaree Lloyd. *Exploring Methods in Information Literacy Research*. Wagga Wagga: CiS, 2007, 5, s. 67-86.

MARTON, F. 1988. Phenomenography : Exploring different conceptions of reality. [ed.] D. Fetterman. *Qualitative approaches to evaluation in education: The silent revolution*. New York : Praeger, 1988, s. 176-205.

NEUMAN, W. L. 2003. *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Piate vydanie. Boston, MA : Allyn and Bacon, 2003.

POWELL, R. – CONNOWAY, L. 2004. *Basic Research methods for Librarians*. Westport: Libraries Unlimited, 2004.

SAJLO, R. 1988. Learning in educational settings: methods of enquiry. [ed.] Paul Ramsden. *Improving Learning: New Perspectives*. London: Kogan Page, 1988.

SANDBERG, J. 1994. *Human competence at work*. Gothenburg: University of Gothenburg, 1994.

FLANAGAN, J. C. 1954. *The critical incident technique*. 4, 1954, The Psychological Bulletin, Zv. 51, s. 327-358.

SVENSSON, L. – THEMAN, J. 1983. *The relationship between categories of description and an interview protocol in the case of phenomenographic research*. Pittsburg: Duquesne University, 1983.

WILLIAMSON, K. 2007b. Introduction to the chapters. [ed.] Suzanne Lipu, Kirsty Williamson a Annemaree Lloyd. *Exploring Methods in Information Literacy Research*. Wagga Wagga: Center for Information studies, 2007, 2, s. 13-22.

WILLIAMSON, K. 2007a. The broad methodological contexts of information literacy research. [ed.] Suzanne Lipu, Kirsty Williamson a Annemaree Lloyd. *Exploring Methods in Information Literacy Research*. Wagga Wagga: Center for Information Studies, 2007, 1, s. 1-12.

### **Odporúčaná literatúra:**

BRYANT, A. 2002. *Re-grounding grounded theory*. In Journal of Information Technology and Application, Zv. 4, No. 1, s. 25-42.



DEY, I. 1999. *Grounding grounded theory*. San Diego, CA: Academic Press, 1999.

CORBIN, J. – HOLT, N. L. 2005. *Grounded theory*. [ed.] B. Somekh – C. Lewis. *Research methods in the social sciences*. London: Sage, 2005, s. 49-55.

GLASER, B. 1992. *Doing grounded theory: Issues and discussions*. Mill Valley, CA : Sociology Press, 1992.

GLASER, B. 1978. *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA: Sociology Press, 1978.

GLASER, B. – STRAUSS, A. L. 1967. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago : Aldine Publishing Company, 1967.

STRAUSS, A. L. – CORBIN, J. 1999. *Základy kvalitatívneho výskumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice : Albert, 1999. ISBN: 808583460X.

**Autor:**

Mgr. Jozef Benyak

Katedra školskej pedagogiky

Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Priemyselná 4

P. O. BOX 9

918 43 Trnava

Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV

Dúbravská cesta 9,

841 04 Bratislava 4

e-mail: [jozef.benyak@tvu.sk](mailto:jozef.benyak@tvu.sk)

## VZŤAH BUDÚCICH UČITEĽOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA K MATEMATIKE

Jana Bukovinová

### Abstrakt

*Príspevok prezentuje prvé výsledky práce zameranej na matematickú prípravu študentov bakalárskeho študijného programu Predškolská a elementárna pedagogika. Elektronickým dotazníkom, sprostredkovaným pomocou softvéru LMS Moodle, sme zisťovali vzťah študentov, budúcich učiteľov primárneho vzdelávania, k matematike. Výsledky vyplývajúce z dotazníkov podrobne popisujeme a predkladáme možnosti zvýšenia matematického sebavedomia študentov a zmien ich negatívneho vzťahu k matematike.*

### ÚVOD

Matematika je súčasťou života každého človeka, pretože je úzko spätá s ľudskou činnosťou. Pomáha nám robiť dôležité rozhodnutia a riešiť problémy každodenného života: investovať, organizovať stavby, zostavovať kalendáre, robiť odhady a predpovede, využívame ju tiež pri varení, nakupovaní, v záhradkárstve či pri stávkach. Učí nás logicky myslieť, rozvíjať priestorovú predstavivosť, riešiť problémy, ale aj správne sa rozhodovať a hodnotiť rôzne životné situácie.

Hoci je matematika v živote človeka dôležitá, vo všeobecnosti ju ľudia nemajú vo veľkej obľube. Obzvlášť to platí pre žiakov a študentov, ktorí nielenže nemajú radi matematiku ako vyučovací predmet, ba čo viac, majú z nej veľký strach. Tento negatívny vzťah k tomuto predmetu sa utvára už na druhom stupni základnej školy a prehlbuje sa najmä na strednej škole.

V našej práci chceme zistiť, aký vzťah k matematike majú študenti študijného programu Predškolská a elementárna pedagogika, poväčšine budúci učitelia materských a základných škôl prvého stupňa. Tak ako budú formovať osobnosti detí, rovnako môžu ovplyvniť aj ich vzťah k matematike, ich postoj k nej a k učeniu sa, ich matematické sebavedomie.

Hejný tvrdí (2004, s. 3), že „ak v prvých rokoch kontaktu s matematikou získa žiak presvedčenie, že hlavným cieľom tejto disciplíny je rýchle a bezchybné počítanie, tak bude v budúcnosti veľmi ťažké túto deformáciu presvedčenia meniť. Naopak, keď dieťa od prvej triedy vníma matematiku ako prostredie pre tvorivosť, špekuláciu, objavovanie, diskutovanie a argumentovanie, tak bude jeho nasledujúci nielen matematický, ale aj intelektuálny rast založený na pevných základoch.“

## MATEMATICKÁ PRÍPRAVA BUDÚCICH UČITEĽOV NA SLOVENSKU

Sedem univerzít na Slovensku poskytuje záujemcom o povolanie učiteľa materskej školy alebo učiteľa primárneho vzdelávania študijný odbor predškolská a elementárna pedagogika. Absolvent prvého stupňa študijných programov tohto odboru je spôsobilý vykonávať profesie: učiteľ materskej školy, vychovávateľ v zariadeniach pre deti v predškolskom a mladšom školskom veku a asistent učiteľa. Má tiež možnosť pokračovať na druhom stupni štúdia v študijných programoch, ktorých ukončenie mu umožní vykonávať okrem iných aj povolanie učiteľa na úrovni primárneho vzdelávania.

Predmety z matematiky v bakalárskom študijnom programe predškolská a elementárna pedagogika sa na jednotlivých univerzitách výrazne odlišujú a rôzny je aj počet ich hodín. Na väčšine univerzít patria medzi povinné predmety práve tie, ktoré sa zaoberajú počiatočnými matematickými predstavami, aritmetikou a geometriou. Okrem povinných predmetov majú študenti na každej univerzite možnosť voliť si v rámci predmetov z matematiky aj predmety povinne voliteľné. Počet hodín a vyučovaciu formu povinných a povinne voliteľných predmetov z matematiky pre študijný program predškolská a elementárna pedagogika na jednotlivých univerzitách na Slovensku udáva tabuľka 1.

**Tabuľka 1:** Počet hodín matematiky v bakalárskom študijnom programe Predškolská a elementárna pedagogika na jednotlivých univerzitách na Slovensku

	Povinné predmety		Povinne voliteľné predmety	
		prednáška/seminár/cvičenie		prednáška/seminár/cvičenie
Banská Bystrica	8	3/5/0	0 – 4	0/4/0
Bratislava	5	2/3/0	4 – 8	2/6/0
Komárno	8	4/4/0	4	0/2/2
Nitra	8	3/0/5	2	1/0/1
Prešov	11	3/8/0	4	0/4/0
Ružomberok	5	2/0/3	1	1/0/0
Trnava	4	2/1/1	4	4/0/0

Napriek tomu, že sa na všetkých vyššie uvedených univerzitách uplatňuje kreditový systém štúdia, ktorý garantuje študentom uznanie štúdia mimo materskej inštitúcie, sú rozdiely v počtoch hodín matematiky výrazné a značne sa odlišuje aj ich obsah. Navyše počet hodín, na ktorých majú študenti možnosť tvoriť a experimentovať, teda semináre a cvičenia, nie je podľa nás postačujúci.

Podľa M. Hejného (2004, s. 181) je tradičná vysokoškolská matematická príprava budúcich učiteľov založená na prezentácii hotových teórií a nácviku riešiteľských postupov vybranej skupiny úloh. Takáto matematika sa väčšinou podobá na predchádzajúce skúsenosti študentov, a tak sa snažia vysokoškolskú matematiku, podobne ako na strednej škole, zvládnuť učením sa naspamäť. Dokážu odrecitovať zložité definície, vety a dôkazy a ukázkovo vyriešiť štandardné typy úloh. Neskôr, keď sa stanú učiteľmi, budú opakovať rovnaký reprodukčný model učenia sa a len ťažko vytvoria na hodinách priestor pre experiment a tvorivosť. Takto môžu negatívne ovplyvniť názor žiaka na matematiku, na jej učenie sa. Takýto postoj však tiež môže mať vplyv na matematické sebavedomie konkrétneho žiaka.

Cieľom predškolskej matematiky je nielen to, aby dieťa získalo nové poznatky, zručnosti a návyky, ale aj aby rozvíjalo svoje kognitívne (poznávacie) schopnosti a formovalo svoj vzťah k matematike, k učeniu sa i k práci. (Gerová, 2010, s. 5)

Na to, aby sa mohol u detí vzbudiť záujem o matematiku, je potrebné, aby bol pozitívne motivovaný učiteľ, a tiež aby si uvedomoval dôležitosť matematiky a jej význam pre život človeka. Ak učiteľ nemá záujem o matematiku, ak nevidí jej prepojenie s reálnym svetom a jej význam v každodennom živote, len ťažko dokáže motivovať žiakov. Podvedome na nich prenesie aj svoj postoj.

## **POSTOJ ŠTUDENTOV PREDŠKOLSKEJ A ELEMENTÁRNEJ PEDAGOGIKY K MATEMATIKE**

Výskum v oblasti didaktiky matematiky na Pedagogickej fakulte Karlovej univerzity v Prahe a na Lekárskej fakulte v Hradci Králové poukazuje na to, že mnohí študenti, budúci učelia primárneho vzdelávania, nechápu matematiku ako prostredie na kultiváciu myslenia, ale ako rozsiahly chaotický súbor definícií, poučiek, vzorcov a návodov, ktorých zmyslu väčšinou nerozumejú. To však nie je jedinou prekážkou úspešnej prípravy budúcich učiteľov primárneho vzdelávania. Milan Hejný (2004, s. 181) rozlišuje štyri najzávažnejšie prekážky:

- nízke matematické sebavedomie študentov,
- nedostatočné skúsenosti s konštruktivistickým prístupom k školskej matematike,
- skreslený pohľad na školskú matematiku,
- osvojený štýl učenia sa matematiky založený na repetícii a imitácii.

Výskum na Univerzite v Prahe bol podnetom na skúmanie vzťahu študentov k matematike a k riešeniu matematických úloh aj na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Prieskum sme začali realizovať v zimnom semestri školského roku 2013/2014. Na získanie údajov sme použili elektronický dotazník vytvorený v prostredí LMS Moodle. Pri jeho tvorbe sme sa inšpirovali žiackym dotazníkom PISA z roku 2003. Študenti v dotazníku priradili k desiatim výpovediam jednu zo štyroch ponúkaných možností: úplne súhlasím, súhlasím, nesúhlasím a úplne nesúhlasím. Svoj postoj takto vyjadrili k nasledujúcim výpovediam:

- Pri riešení matematických úloh sa cítim bezmocný/bezmocná.
- Matematika patrí medzi moje obľúbené predmety.

- Matematika ma nudí.
- Rád/rada riešim zaujímavé matematické úlohy.
- V matematike jednoducho nie som dobrý/dobrá.
- Matematické úlohy riešim bez problémov.
- Často sa obávam, že matematika bude pre mňa príliš ťažká.
- Moje matematické schopnosti považujem za dostatočné.
- Cítim sa nesvoj/nesvoja, keď mám samostatne riešiť matematickú úlohu.
- Rád/rada riešim matematické problémy súvisiace s reálnou situáciou.

Dotazník vyplnilo 44 študentov prvého ročníka študijného programu Predškolská a elementárna pedagogika. Postoje študentov vyplývajúce z dotazníka sme rozčlenili do troch oblastí:

- vzťah k predmetu matematika,
- postoj k riešeniu matematických úloh,
- matematické sebavedomie.

Svoje zistenia bližšie opisujeme v nasledujúcich podkapitolách.

### **Vzťah k predmetu matematika**

Vzťah k matematike sme zisťovali pomocou dvoch položiek dotazníka: *Matematika patrí medzi moje obľúbené predmety* a *Matematika ma nudí*. Len dvaja študenti, ktorí dotazník vyplnili, úplne súhlasia s tým, že matematika patrí k ich obľúbeným predmetom a až pre 73% študentov matematika k obľúbeným predmetom nepatrí. Toto zistenie je zarážajúce vzhľadom na fakt, že ak sa títo študenti stanú učiteľmi prvého stupňa základných škôl, bude matematika jedným z hlavných predmetov, ktoré budú vyučovať.

Na druhej strane 75% študentov matematika ani nenudí, a tak sa domnievame, že u mnohých z nich by sa tento vzťah mohol ešte v prospech matematiky zmeniť.

### **Postoj k riešeniu matematických úloh**

Výsledky nášho prieskumu v oblasti postoja študentov k riešeniu matematických úloh sú v značnej miere optimistické. Zaujímavé matematické úlohy rieši rado 59% študentov a matematické problémy súvisiace s reálnou situáciou 84% študentov. 57% študentov sa pri riešení úloh necíti bezmocne. Na druhej strane až takmer 89% študentov si myslí, že matematické úlohy nerieši bez problémov.

Domnievame sa preto, že by sa v príprave budúcich učiteľov malo viac času venovať riešeniu úloh, a to nielen nácvikových, štandardných, ale najmä riešeniu úloh tvorivých. Tvorivé úlohy motivujú študentov, nútia ich skúšať, experimentovať, hľadať, a tak napomáhajú ich matematický rozvoj.

## Matematické sebavedomie

V našom prieskume najhoršie obstálo matematické sebavedomie budúcich učiteľov. Až 57% študentov si myslí, že v matematike nie sú dobrí a len jediný študent s týmto názorom úplne nesúhlasí. 77% študentov sa tiež obáva, že matematika bude pre nich príliš ťažká a o niečo viac než polovica sa cíti nesvoja, keď má samostatne riešiť matematickú úlohu.

Až 84% študentov označilo v dotazníku k trom výpovediam súvisiacim s nízkym matematickým sebavedomím (*V matematike jednoducho nie som dobrý/dobrá, Často sa obávam, že matematika bude pre mňa príliš ťažká, Cítim sa nesvoj/nesvoja, keď mám samostatne riešiť matematickú úlohu.*) odpoveď úplne súhlasím alebo súhlasím. Môžeme konštatovať, že väčšina študentov, ktorí dotazník vyplnili, si v matematike neverí.

Sebavedomie sa získava úspechom, preto Hejný (2004, s. 185) odporúča zaradiť do obsahu matematických predmetov také úlohy, ktoré sú na jednej strane natoľko jednoduché, aby ich študent dokázal vyriešiť, no na druhej strane dost' zložité na to, aby na riešenie musel vynaložiť úsilie, ktoré mu prinesie radosť z úspechu.

V dotazníku tiež 60% študentov uviedlo, že svoje matematické schopnosti považuje za dostatočné. Túto skutočnosť považujeme za prekvapujúcu, vzhľadom na nízke matematické sebavedomie študentov.

Hejný (2004, s. 184) vo svojej štúdií vysvetľuje: „Matematika sa v predstave študentov delí na dve úplne odlišné časti. Prvá je tá, ktorú raz sami budú učiť. Väčšina študentov je presvedčená, že zmysel tejto matematiky chápe, že jej rozumie a že ju dokáže žiakov naučiť. Základné početové operácie sú podľa nich potrebné pre život a veria, že tieto algoritmy žiakov naučia tak, ako sa ich naučili sami. Druhá matematika je tá, ktorú sa učili na strednej škole a ktorú očakávajú aj na fakulte. Tú sa jednoducho musia naučiť naspamäť. Po absolvovaní fakulty ju budú môcť zase zabudnúť.“

## MOŽNOSTI ZMIEN

Negatívny postoj študentov študijného programu predškolská a elementárna pedagogika k matematike je alarmujúci. Ak sa stanú učiteľmi, budú to práve oni, ktorí sprostredkujú prvý kontakt žiakov s týmto predmetom a môžu ovplyvniť aj ich vzťah k nemu. Navyše ak sa rozhodnú pokračovať v štúdiu a stanú sa učiteľmi prvého stupňa základnej školy, budú matematiku, ako jeden z najdôležitejších predmetov na prvom stupni, vyučovať a vo veľkej miere budú ovplyvňovať aj myslenie svojich žiakov.

Keďže študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky je pomerne veľa a počet hodín matematiky malý, pri pokuse o riešenie problému využijeme nielen hodiny so študentmi, ktoré máme k dispozícii ale aj e-learning. V rámci našej dizertačnej práce vytvoríme pre študentov taký interaktívny materiál, ktorý bude poukazovať na prepojenie matematiky s inými predmetmi, no najmä na jej prepojenie s reálnym svetom. Tento materiál by mal ukázať študentom, že matematika môže byť aj zábavná, a že pri riešení matematických úloh nemusia využívať len nacvičené postupy, ale najmä tvorivosť a logické myslenie.

Na vytvorenie interaktívnych materiálov využijeme elektronický softvér LMS Moodle a jeho nástroje, najmä diskusné fórum, elektronickú prednášku, zadanie a test.

Diskusné fórum poskytne príležitosť na kladenie otázok, reakciu na danú tému alebo výmenu informácií. Diskusie vo fórach môžu mať hlbší rozmer ako diskusie v triede, pretože študenti si svoje odpovede môžu viac premyslieť, a keďže nemajú obmedzený čas na ich vytvorenie, môžu ich viackrát prerábať.

Elektronická prednáška je zostavená z elektronických strán s učebným textom, ktoré sú ukončené kontrolnými otázkami alebo vetvou s niekoľkými ponukami novej učebnej látky. Študent si takto môže po každej téme otestovať pochopenie učiva pomocou otázok s výberom odpovede. Ak učivu porozumel, môže prejsť na ďalšiu stranu, ak mu niečo nie je jasné, môže sa vrátiť späť.

Na individuálnu komunikáciu učiteľa so študentmi slúži nástroj – zadanie. Zadanie je úloha, ktorú majú študenti samostatne vyriešiť a svoje riešenie odoslať prostredníctvom systému Moodle. Následne si ich riešenia môže pozrieť učiteľ, ktorý ich bodovo a slovne ohodnotí. Ak riešenie študenta nebolo správne, ale jeho záujem zaoberať sa úlohou trvá, môže do vopred stanoveného termínu odoslať na hodnotenie aj každé ďalšie riešenie. Zadanie takto zabezpečuje nielen individuálnu komunikáciu učiteľa so študentom, ale aj okamžitú spätnú väzbu ako pre študentov, tak aj pre učiteľa.

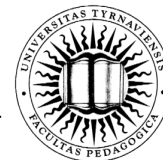
Nástroj, ktorý systém Moodle označuje ako test, neslúži len na kontrolu znalostí študentov. Vďaka spätnej väzbe, ktorá je v ňom zahrnutá, slúži aj ako nástroj na učenie sa. Môže obsahovať rôzne typy otázok a úloh – otázky s výberom odpovede, otázky s krátkou odpoveďou, priraďovacie úlohy, alebo tzv. esej, kde môže študent odpovedať rozsiahlejšie.

Prostredníctvom elektronického kurzu v systéme LMS Moodle a jeho vyššie uvedených nástrojov sa pokúsime motivovať študentov k štúdiu a k samoštúdiu, a takto sa pokúsime dosiahnuť náš najdôležitejší cieľ – pozitívne zmeny vo vzťahu študentov k matematike.

## ZÁVER

Napriek tomu, že matematika je v živote ľudí veľmi dôležitá, jej obľúbenosť u ľudí, zvlášť u študentov, je čoraz nižšia. Vzťah k matematike sa utvára už od prvého kontaktu človeka s ňou – už v predškolskom veku. Veľkú úlohu pri utváraní tohto vzťahu zohráva učiteľ materskej školy a neskôr i učiteľ základnej školy. Preto je dôležité, aby sám učiteľ mal k matematike pozitívny vzťah. Aby videl dôležitosť matematiky v bežnom živote, pri štúdiu iných predmetov, ako aj pri každodennom myslení.

Vzťah študentov, budúcich učiteľov, k matematike však v mnohých prípadoch nie je pozitívny. Hoci matematika patrí k základným vyučovacím predmetom prvého stupňa základných škôl, nie je u týchto študentov obľúbená. Mnohí sa jej obávajú a pri riešení matematických úloh si vôbec neveria. Tento problém sa pokúsime na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela riešiť nielen zvýšením motivácie a posilňovaním matematického sebavedomia na vyučovacích hodinách, ale aj prostredníctvom e-learningu.



Interaktívny materiál bude navrhnutý tak, aby rozvíjal matematickú gramotnosť študentov a kultivoval ich matematické myslenie. Úlohy budú dostatočne ľahké nato, aby ich študenti dokázali vyriešiť, ale natoľko zložité, aby im ich vyriešenie prinášalo radosť.

Pomocou vytvorených materiálov by sa mali študenti nielen učiť a opakovať si učivo, ale viac analyzovať svoje znalosti a prepájať ich s bežným životom. Výhodou interaktívneho materiálu je okamžitá spätná väzba, ktorá umožní študentom pochopenie súvislostí a rýchlejšie učenie sa.

### **Literatúra:**

GEROVÁ, E. 2010. *Propedeutika matematiky a počiatkové matematické predstavy*. Banská Bystrica: PdF UMB, 92 s. ISBN 978-80-557-0050-2.

HANZEL, P. 2011. *Vytvorenie elektronického kurzu v LMS Moodle*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 65 s. ISBN 978-80-557-0180-6.

HEJNÝ, M., NOVOTNÁ, J. - STEHLÍKOVÁ, N. 2004a. *Dvacet pět kapitol z didaktiky matematiky. 1 díl*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 214 s. ISBN 80-7290-189-3.

HEJNÝ, M., NOVOTNÁ, J. - STEHLÍKOVÁ, N. 2004b. *Dvacet pět kapitol z didaktiky matematiky. 2 díl*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 244 s. ISBN 80-7290-189-3.

KLENOVČAN, P. 2012. *Edukačné matematické testy*. [online] Banská Bystrica: PdF UMB, 5 s. [cit. 28. 5. 2013] Dostupné na internete : [https://lms2.umb.sk/pluginfile.php/6588/mod\\_page/content/4/Literatura/Edu Testy.pdf](https://lms2.umb.sk/pluginfile.php/6588/mod_page/content/4/Literatura/Edu%20Testy.pdf)

OECD PISA 2003. *PISA 2003 žiacky dotazník*. [online] Bratislava: NÚCEM. 26 s. [cit. 2013-11-7]. Dostupné na internete: [http://www.nucem.sk/documents//27/medzinarodne\\_merania/pisa/vyskumne\\_nastroje/Ziacky\\_dotaznik\\_2003.pdf](http://www.nucem.sk/documents//27/medzinarodne_merania/pisa/vyskumne_nastroje/Ziacky_dotaznik_2003.pdf)

### **Autor:**

Mgr. Jana Bukovinová

Katedra matematiky

Fakulta prírodných vied, Univerzita Mateja Bela

Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica

e-mail: [jana.bukovinova@umb.sk](mailto:jana.bukovinova@umb.sk)

## MERANIE KVALITY ŽIVOTA ŽIAKOV S POSTIHNUTÍM V PROSTREDÍ ŠPECIÁLNYCH A BEŽNÝCH ŠKÔL

Veronika Dolejš

### Abstrakt

*Záujem o problematiku kvality života sa v súčasnosti čoraz viac dostáva do popredia aj v oblasti výchovy a vzdelávania. Edukácia v školskom prostredí zahŕňa nielen žiakov intaktných, ale aj žiakov s rôznym typom postihnutia, ktorí sa môžu vzdelávať integrovaným prístupom v bežných školách alebo špecializovaným v špeciálnych školách. Pri zameraní výskumu na posudzovanie kvality života v tom-ktorom prostredí, vystupuje do popredia problematika týkajúca sa výberu nástroja na meranie kvality života. Hodnotenie kvality života intaktnej populácie je sprevádzané množstvom rôznych výskumných nástrojov, avšak pri špecifickej populácii, ktorou sú jedinci s postihnutím, vynára sa v tejto oblasti značný problém. V príspevku sa zameriavame na spôsob výberu nástroja merania kvality života pre deti/žiacov so zrakovým a sluchovým postihnutím, ktorých edukácia prebieha v špeciálnych školách a v inkluzívnom prostredí bežných škôl.*

### ÚVOD

Školy by sa mali snažiť vzdelávať všetky deti bez ohľadu na ich fyzické, psychické, emocionálne, jazykové či iné postihnutia. Mali by vytvárať prostredie, v ktorom sa budú všetci žiaci cítiť prijatí a budú mať pocit bezpečia. Edukácia v takýchto školách by mala byť určená ako pre intaktných žiakov, tak aj pre žiakov s rôznym typom postihnutia. Stretávanie sa oboch skupín žiakov v prostredí, ktoré podporuje odlišnosť a chápe ju ako normálnu, by malo viesť k vzájomnej akceptácii, porozumeniu, ako aj k dôvere a rešpektu.

Bez ohľadu na to, či žiaci s postihnutím navštevujú bežné alebo špeciálne školy, v oboch prípadoch by sa mal klásť dôraz na kvalitu ich života v daných podmienkach.

### Kvalita života (QOL)

Fenomén kvality života sa vo všeobecnosti vyznačuje nejednotnosťou definovania a multidisciplinaritou z hľadiska skúmania. Dôvodom môže byť rozvíjanie konceptu v rôznych vedných disciplínach a v oblastiach vedy a výskumu. Ktokoľvek zainteresovaný, zaoberajúci sa kvalitou života, ju vymedzuje a pristupuje k nej z hľadiska svojho odboru. Preto chýba v tejto oblasti ucelená a všeobecne platná jednotná definícia konceptu.

Mnohí odborníci vychádzajú z definície WHO, ktorá chápe kvalitu života ako širokospektrálny koncept, zahŕňajúci nielen fyzické zdravie, ale aj psychický stav, sociálne vzťahy, úroveň nezávislosti, osobné presvedčenia a ich vzťah k životnému prostrediu. Definuje ju ako jedincovo vnímanie jeho pozície v živote v kontexte hodnotových

a kultúrnych systémov, v ktorých žije vo vzťahu k svojim cieľom, očakávaniam, normám a obavám (WHOQOL, 1997). Schalock, jeden z kľúčových výskumných pracovníkov v oblasti kvality života ľudí s postihnutím, definuje kvalitu života ako „*výsledok individuálneho uspokojenia základných potrieb a plnenia základných povinností v komunitnom prostredí*“ (rodinné, rekreačné, školské a pracovné) (Schalock, 1990, s.71). Jedinci, ktorí sú schopní saturať vlastné potreby a plniť povinnosti sebauspokojivým spôsobom významným aj pre druhých v komunitnom prostredí, vykazujú za daných okolností vysokú kvalitu života.

Podľa Schippersa (2010) možno kvalitu života považovať za koncept, ktorý určuje, čo je dôležité, potrebné a uspokojujúce v ľudskej existencii. Domnievame sa, že ide nielen o koncept, ktorý určuje, ale následne pomáha zistiť, čo je podstatné v živote človeka, a ktorá oblasť života je pre neho významná. Týka sa to predovšetkým jedincov s postihnutím, ktorí tvoria špecifickú skupinu vyznačujúcu sa potrebami a vnímaním, ktoré môže byť odlišné od intaktnej populácie. V rámci kvality života môžu v rôznych jej oblastiach vykazovať inú spokojnosť ako intaktní jedinci, ktorých potreby a vnímanie sa môže značne líšiť.

### **Výskum kvality života v kontexte jedincov s postihnutím**

V medzinárodných štúdiách zameraných na jedincov s postihnutím, sa koncept kvality života stal podstatným, pretože kvalita života je pomerne bazálna a celostná premenná. Kvalita života sa chápe ako výsledok meraní funkčnosti a efektivity využívania rôznych oblastí ako je vzdelávanie, zdravotníctvo, sociálne či rodinné služby. Podľa Schalocka (2002) je pochopenie kvality života pre jedincov s postihnutím užitočné na posúdenie pre nich potrebných služieb alebo účinnosti intervenčných programov. Oblasti života, ktoré potrebujú zlepšenie, možno nájsť iba v prípade, keď je kvalita života posudzovaná a následne môžu byť prijaté účinné opatrenia na zvýšenie kvality života v populácii ľudí s postihnutím (Schalock et al. 2002).

Brown (2009) uvádza súbor kritérií vytvorených medzinárodnou skupinou výskumníkov kvality života z roku 2004, ktoré sú podstatné pre výskum tohto konceptu. Daný súbor kritérií môže byť podľa neho užitočným formátom s ohľadom na rôzne aspekty kvality života, a ako taký môže byť efektívnym modelom, pri navrhovaní politiky a rozvoja podpory či intervencie.

Schippers (2010) vo svojej publikácii uvádza prvé kritérium výskumu kvality života, ktorým je použitie multidimenzionálneho rámca pomocou niekoľkých domén, s predpokladanou cross-kultúrnou platnosťou, ktorý umožňuje výskumu, aby bol jednoznačnejšie zameraný na konkrétne oblasti. Zásady v rámci prvého kritéria sú uvedené v troch základných komponentoch modelu kvality života. Prvou zložkou je konceptualizácia, ktorou sa opisuje kvalita života ako multidimenzionálny konštrukt, ovplyvnený osobnými a environmentálnymi faktormi a ich interakciami (Schalock a Verdugo, 2002). Druhou zložkou sú komponenty kvality života. Komponenty alebo domény pokrývajú všetky dôležité oblasti v živote a sú vzájomne prepojené (aj keď je zrejmé, že existuje variabilita od človeka k človeku), vyplývajú z individuálneho vnímania a voľby, a menia sa počas jedincovho života (Brown a Brown, 2003). Zásady pre hodnotenie a meranie kvality života zahŕňajú tiež uznanie

a meranie individuálnej kvality života, vrátane uznania ocenených osobných skúseností a okolností, ktoré odrážajú domény, prispievajúce k úplnému a aktívnemu životu. Do úvahy však treba brať aj dôležité aspekty ako fyzické, sociálne a kultúrne prostredie. Tretia zložka, aplikácie, sa zameriava na zvýšenie pohody v rámci zúčastnených jedincov, čím naznačuje aj širokú škálu prostredí, rovnako ako celý rad rôznych individuálnych a skupinových účelov aplikácie. Profesionálne postupy by mali odrážať princípy kvality života vyplývajúce z výsledkov individuálne hodnotenej kvality života, ktoré boli získané pomocou odborných zručností a metód, ako je pozorovanie či meranie volieb, dôležitých pre jedincov (Brown et al., 2009; Brown a Brown, 2009). Je dôležité si uvedomiť, že všetky tri zložky sú interaktívne. Práca s niektorým z komponentov vyžaduje efektívne hodnotenie a spätnú väzbu pre úpravu celkového výskumu alebo programu podpory. To si vyžaduje pristupovať interdisciplinárne v rámci výskumu alebo odbornej diskusie. Čo sa odborníci naučia z komponentu aplikácie, má často vplyv na stratégie merania a techniky, a môže viesť k re-ponímaniu výskumu (cyklus opakovania).

Druhým kritériom pre efektívny výskum kvality života je rovnováha kvalitatívnych a kvantitatívnych metód a triangulácia zisťovaných dát, za použitia posúdenia tak subjektívnych (vnímanie), ako aj objektívnych ukazovateľov.

Podľa Lyonsa (2010) je tiež užitočná integrácia mikro-, mezo- a makro- úrovne, v ktorej žijú jedinci s postihnutím, aby mohli byť identifikované prediktory kvality a príčinné faktory v ich živote.

Kritéria metodologického pluralizmu vysvetľujú, že výskum kvality života vyžaduje aktívnu účasť osôb s postihnutím a ich sociálnych sietí, a že je preň tiež rozhodujúca inter- a intra variabilita posudzovanej kvality života.

V niektorých krajinách môže dochádzať k neprimeranému správaniu voči jedincom s postihnutím a k spájaniu ich existencie s nižšou kvalitou života (Barber, 1990; Jones, 2008, Wolf 1990 In Lyons, 2010). Podľa Cumminsa (2001) je treba poznamenať, že ľudia žijúci v obmedzenom prostredí, vrátane inštitúcií, nemusia mať vôbec príležitosť na objavovanie normálneho a širšie vymedzeného prostredia. Iní autori napr. Albrecht (2001) a Devlieger (2003) dospeli k záveru, že niektorí ľudia s postihnutím, bez ohľadu na závažnosť svojho postihnutia, vykazujú kvalitu svojho života ako dobrú až vynikajúcu. Takéto protichodné zistenia zdôrazňujú, že subjektívne vnímanie je kritickým aspektom kvality života.

Podľa Amundsona (2005) niektorí ľudia bez postihnutia sa domnievajú, že kvalita života ľudí, ktorí žijú s postihnutím, je veľmi nízka. Táto domnienka sa označuje ako štandardný pohľad na kvalitu života ľudí s postihnutím. Toto štandardné zobrazenie sa však spája so zjavnou nejednoznačnosťou. Keď vypovedajú osoby s postihnutím o kvalite svojho vlastného života, hodnotia ju len o niečo nižšie, než jedinci bez postihnutia. Vytvára to tzv. „anomáliu“<sup>1</sup> kvality života osôb s postihnutím. „Anomália“ je dvojica protichodných tvrdení: štandardné

<sup>1</sup> V našich podmienkach sa pojem anomália používa v odlišnejšom význame, skôr ako odchýlka od normálneho stavu, avšak pri vychádzaní z tvrdenia autora, sme použili jeho terminus technicus

zobrazenie na jednej strane a konfliktné sebahodnotiace správy osôb s postihnutím na druhej strane. Autor však nemá v úmysle zovšeobecne hovoriť o vysokej kvalite života u osôb s postihnutím, alebo o tom, že medzi nimi nie sú žiadne rozdiely. Očakávali by sme však, že ľudia s ťažkým stupňom postihnutia, by mali mať nižšiu kvalitu života ako ľudia so stredným či ľahkým stupňom postihnutia určitého typu. Výsledky týchto štúdií sú nejednoznačné. Mnoho štúdií nenašlo nijaké súvislosti medzi kvalitou života a medzi stupňom závažnosti postihnutia (Bach a Tilton 1994; Fuhrer et al., 1992; Nosek et al., 1995). Iné zistili, že kvalita života je nižšia pri ťažšom stupni postihnutia (Mehnert et al 1990; Clayton a Shubon 1994; Lucas 2007).

Viac konzistentné výsledky sú viditeľné pri porovnaní obdobia vzniku postihnutia. Výsledky ukazujú, že čím skôr je postihnutie získané (vrátane postihnutia pri narodení) tým je výsledná kvalita života vyššia (Uppal 2006).

Okrem toho štúdie, ktoré hľadajú súvislosti medzi kvalitou života a závažnosťou postihnutia, často nájdu rovnako silné súvislosti medzi kvalitou života a sociálnymi faktormi, ako je zamestnanosť a integrovanie do spoločnosti. Aj napriek tomu, že niektoré kategórie osôb s postihnutím (osoby s veľmi ťažkým postihnutím alebo tí, ktorí žijú vo veľmi neprístupných prostrediach) majú priemernú kvalitu života nižšiu ako nepostihnutá populácia, ich celkový priemer je však oveľa vyšší, než by ľudia bez postihnutia očakávali (Albrecht a Devlieger, 1999).

Pri skúmaní kvality života žiakov so zrakovým a sluchovým postihnutím sa väčšina výskumov zameriava na vplyv straty zraku a sluchu (Streufert, 2008; Gothwal, 2009) na kvalitu života alebo na účinnosť korekčných pomôcok (Vitale et al., 2000), ktoré boli použité cielene pri intervencii, aby zlepšili komunikáciu a znížili obmedzenia spôsobené týmito stratami. Štúdie zamerané na celkovú kvalitu života či osobnú pohodu žiakov sa často realizovali na všeobecnej vzorke žiakov školského veku. Autori tvrdia, že zvýšenie kvality života by malo byť považované za primárny cieľ každého žiaka, vrátane jedincov s postihnutím (Gilman et al., 2004; Brown et al., 1999; Green and Reid, 1999; Griffin and Huebner, 2000).

Najviac štúdií zaoberajúcich sa stratou sluchu je adresovaných dospelaj populácii. Výsledky týchto štúdií podľa Chia et al. (2007) odhaľujú psychosociálne dôsledky vyplývajúce zo sluchového postihnutia, ako napr. pokles kvality života a osobnej pohody, znížená kondícia a depresie, sociálna izolácia a slabšie fyzické fungovanie.

Relatívne menej štúdií porovnáva celkovú kvalitu života detí s postihnutím s ich intaktnými rovesníkmi. Pri takto zameranom hodnotení kvality života je potrebný univerzálny nástroj, ktorý by mohol byť použitý pre obe skupiny detí/žiakov, teda tak s postihnutím, ako aj bez postihnutia.

## Cieľ práce

Cieľom práce je preskúmať determinanty kvality života žiakov so zmyslovým postihnutím, ktorých edukácia prebieha v bežných školách a v školách špeciálnych a následne zistiť jej celkovú úroveň a komparovať ju v oboch skupinách žiakov.

## Čiastkové ciele

1. Zistiť, či je výraznejší rozdiel v kvalite živote žiakov s postihnutím vzdelávaných v bežných školách a v školách špeciálnych.
2. Zistiť, ktorá oblasť z vymedzených oblastí, je hodnotená ako najlepšia/najhoršia v oboch skupinách žiakov.
3. Vymedziť rizikové faktory pre vývin jednotlivca s postihnutím, ktoré vyplývajú z analýzy dát kvality života.

## REALIZÁCIA VÝSKUMU

### 1. fáza: Tvorba vlastného výskumného nástroja

Inšpiráciou pre nami zostrojený nástroj bola *Škála osobných výsledkov* (ďalej POS, CLAES - MOSTERT – MOONEN - VAN LOON – SCHALOCK, 2009; adaptácia verzie pre vek 6-18 rokov POSC-CA, 2012), ktorá hodnotí kvalitu života u jedincov vo veku od 6-18 rokov. Meria kvalitu života a s ňou súvisiace osobné výkony podľa posudzovania 48 položiek rozdelených do ôsmich domén ako emocionálna pohoda, interpersonálne vzťahy, materiálna pohoda, osobný rozvoj, fyzická pohoda, sebaurčenie, sociálna inklúzia, základné práva. Každá položka POS-CA sa hodnotí 3-bodovou Lickertovou stupnicou, pričom sa tu prelína subjektívne sebahodnotenie a hodnotenie priamym pozorovateľom, ktorý má príležitosť poznať respondenta v čase najmenej troch posledných mesiacov. Pri verifikácii/hodnotení jednotlivých domén sme vychádzali z tvrdenia ŽUCHU (1994), ktorý pri meraní kvality života kladie dôraz aj na duchovnú dimenziu ľudského života a upozorňuje na prepojenosť kvality života so zmyslom života. Keďže v POS-CA nebola táto dimenzia zaradená, našou snahou bolo zacieliť sa pri konštruovaní nášho meradla aj na túto oblasť, pretože mnohí, ktorí vedú úspešný a kvalitný život, nereflektujú zmysel toho, čo dosiahli. Na tvorbu tejto domény sme ako inšpiráciu použili *Škálu životnej zmysluplnosti* (HALAMA, 2002), kde sa prelína kognitívna dimenzia s dimenziou afektívnu a motivačnou.

Pri koncipovaní dotazníka sme vychádzali tiež z *Medzinárodnej klasifikácie funkčnej schopnosti, disability a zdravia* (ďalej ICF). Štruktúra ICF ponúka sociomedicínsky prístup k riešeniu závažných otázok súčasnej spoločnosti, kde vedľa intaktných jedincov žijú aj jedinci s postihnutím, a kde je možné s prihliadnutím na zásady, ktoré klasifikácia predpokladá, vytvárať atmosféru pre vzájomnú akceptáciu, uplatnenie a aktívny občiansky život. Pri zostavovaní nášho výskumného nástroja sme sa opierali najmä o dva komponenty z druhej a tretej úrovne funkčnosti – aktivitu, participáciu a faktory prostredia.

Zásadným rozdielom pri konštruovaní položiek dotazníka bol fakt, že v subkategóriách aktivity a participácie sme chápali kognitívne, emocionálne, sociálne a behaviorálne angažovania sa osoby s postihnutím v smerovaní od neho k prostrediu. Ide o stimuláciu danej osoby navonok, kým v subkategóriách faktorov prostredia sme sledovali interakcie prostredia voči jedincom s postihnutím a možnosti či príležitosti, ktoré im poskytuje prostredie zvonka smerom k nim.

Každú doménu v rámci kategórií aktivity, participácie a faktorov prostredia (učenie sa a aplikácia vedomostí; komunikácia; mobilita; starostlivosť o seba samého; domáci život; interpersonálna interakcia a vzťahy; významné oblasti života, komunita, spoločenský a občiansky život; produkty a technológie; prírodné prostredie a zásahy človeka do prostredia; podpora a vzťahy; postoje; služby a systémy) tvoria tri položky nami konštruovaného dotazníka, zisťujúceho subjektívne vnímanie individuálneho blaha selektívnou vzorkou respondentov, a to prostredníctvom ukazovateľov v doménach fyzická, psychická pohoda, emocionálna a spirituálna pohoda, sebadeterminácia a osobný rozvoj, interpersonálne vzťahy a životná zmyslupnosť. Dotazník sa celkovo skladal zo 72 položiek. Tieto domény idú naprieč kategórií ICF v rámci dvojstupňovej klasifikácie v oblasti aktivity, participácie a faktorov prostredia.

## **Predprieskum č. 1**

### **Predprieskumná vzorka**

V rámci predprieskumu tvorilo vzorku 50 respondentov navštevujúcich základné a stredné školy. V uvedenej selektívnej vzorke išlo o žiakov a študentov so sluchovým a zrakovým postihnutím vzdelávaných v bežných a špeciálnych podmienkach. Celkový počet tvorilo 17 dievčat a 33 chlapcov vo veku od 11-20 rokov v piatich mestách Slovenska v rámci troch krajov. Výber sme realizovali náhodne na základe štatistických podkladov Ústavu informácií a prognóz školstva SR týkajúcich sa integrácie a špeciálneho vzdelávania.

### **Zistenia vyplývajúce z predprieskumu č. 1**

Na základe výsledkov predprieskumu môžeme tvrdiť, že nami zvolený nástroj poukazoval na niektoré významné vzťahy a momenty v jednotlivých doménach kvality života. Pre zaujímavosť uvádzame korelácie, ktoré identifikujú vplyv kvality vzťahu s inými osobami na ďalšie domény kvality života.

**Tabuľka č.1:** Korelačná matica sociodynamických komponentov s inými komponentmi a doménami kvality života

N=50

Level of importance  $p < .01$  [\*]  $p < .001$  [\*\*]

SOCIAL PERCEPTION	MEANING OF LIFE			SELF-REGULATION OF BEHAVIOUR			ACTIVITIES AND PARTICIPATION							ENVIRONMENTAL FACTORS							
	Quality of relationship	Cognitive component	Conative component	Affective component	External Regulation	Introjected Regulation	Intrinsic Motivation	Identified Regulation	Learning and applying knowledge	Communication	Mobility	Self-care	Domestic life	Interpersonal interactions and relationships	Major life areas	Community, social and civic life	Products and technology	Natural environment and human-made changes	Support and relationships	Attitudes	Services, systems and policies
	NOODYNAMICS			PSYCHODYNAMICS			SELF DEVELOPMENT	SOCIAL WELL BEING	PHYSICAL WELL BEING	AUTONOMY		SOCIAL WELL BEING	EMOTIONAL WELL BEING	SOCIAL WELL BEING	MATERIAL WELL BEING	EMOTIONAL WELL BEING		MATERIAL WELL BEING	SOCIAL WELL BEING		MATERIAL WELL BEING
Friends	.32	.16	.40*	-.41*	-.03	.31	.20	.53**	.10	.40	.06	-.14	.43	.34	.50**	-.01	.19	-.08	.32	-.12	
Schoollfellows	.21	.02	.28	-.42*	-.08	.34	.26	.56**	.07	.36	-.08	-.22	.46**	.34	.50**	.10	.10	-.19	.24	.03	
Educators	.04	.00	.06	-.02	-.07	.05	.04	.17	-.03	.03	-.21	-.23	-.08	.13	.17	.05	-.29	-.07	.00	-.03	
Parents	.15	-.01	.23	-.10	.23	.39*	.20	.18	.00	.12	.35	-.28	.28	.20	.21	.01	-.03	.36	.58**	.06	
Grandparents	.11	-.09	-.04	.04	.03	.05	-.16	-.08	.14	.06	-.14	-.14	.10	-.16	.02	-.07	-.17	.05	.16	-.00	

Vybraná vzorka žiakov s postihnutím je vo vývinom štádiu, ktoré je z hľadiska zvnútorňovania hodnôt veľmi citlivé na interakcie s rovesníkmi a okruhom priateľov. Pri hladine významnosti  $p < 0,01\%$  kvalita a intenzita priateľstva a vzťahov so spolužiakmi vysoko koreluje s afektívnym faktorom zmysluplnosti života a je významným motívom pre učenie sa a ochotu a schopnosť aplikovať vedomosti, pre mobilitu, tendenciu vytvárať vzťahy a sociálne sa angažovať. Súčasne je to z hľadiska sebaregulácie skôr brzdiaci moment. Priateľstvo je externým regulátorom konania žiakov. Vplyv rodičovských alebo pedagogických autorít žiaci subjektívne popierajú, resp. ignorujú, o čom svedčia výsledky. Samozrejme je na škodu pedagogickej profesie, že vplyv pedagógov u daných respondentov nijako neskóruje v subjektívnom vnímaní respondentov a z ich pohľadu neovplyvňuje ich správanie a prežívanie. Pozitívny vplyv rodičov je však nepopierateľný, pokiaľ ide o zvnútorňovanie hodnôt a odvíjanie vlastnej identity a hodnoty žiaka s postihnutím cez rodičovský postoj k nim. Sociodynamika, teda spôsobilosť vytvárať a prijímať väzby, podľa našich výsledkov naozaj ovplyvňuje kvalitu života, a to počnúc od noodynamiky, teda dynamiky zmysluplnosti, psychodynamiky, teda dynamiky motívov, postojov, aspirácií, prežívania, až po samotnú aktivitu a participáciu z hľadiska ICF (Zeleviová, Dolejš, 2014 – v tlači).

Aj napriek zisteniu významných vzťahov a významovosti položiek, sme štatistickým spracovaním údajov zistili určité nezrovnalosti v oblasti reliability a validity. Štatistické výsledky ukazujú na nesúlad medzi položkami, ktoré sýtia tú-ktorú dimenziu kvality života a vykazujú nízku spoľahlivosť. Hodnovernosť nášho nástroja stúpila aj tým, že sme doplnili domény (spirituálna pohoda, životná zmysluplnosť) z už existujúcich štandardizovaných nástrojov a nami skonštruovaný dotazník vyžaduje Cronbachovu lfu 0,708.

## 2. fáza: Škála POS-CA a jej modifikácia

Na základe výsledkov prvého predprieskumu sme v druhej fáze upustili od prepojenia s kategóriami ICF a zamerali sme sa na detailný rozbor jednotlivých položiek pôvodnej škály POS-CA, ktoré sme sa snažili následne modifikovať a uspôsobiť na slovenskú detskú

populáciu. Pôvodný nástroj obsahoval 8 domén, ktoré sýtlo 48 položiek a tie boli hodnotené 3-bodovou Lickertovou stupnicou. Nami modifikovaný nástroj sa líši v počte položiek, ktorých je 101. Nesúlad, čo sa počtu položiek týka, vznikol z dôvodu nevhodného formulovania otázok samými autormi, ktorí používali v rámci jednej otázky viacero rôznych možností, ako napr. *Môžeš samostatne jesť, obliekať sa, umývať sa, ísť do kúpeľne, vstať a sadnúť si, ... ?* Takto volené otázky sme pokladali za nevhodné, keďže ide o odlišné úkony, ktoré sa nemusia dať dieťaťu rovnako zhodnotiť. Dieťa sa síce môže samostatne najesť, avšak nemusí samo prejsť do kúpeľne či postaviť sa.

## **Predprieskum č. 2**

### **Predprieskumná vzorka**

Predprieskum č. 2 sme realizovali za účelom zistenia zrozumiteľnosti položiek. V rámci predprieskumu tvorilo vzorku 58 intaktných respondentov navštevujúcich bežné základné školy, ktorých výber sme volili náhodne. Celkový počet tvorilo 26 dievčat a 32 chlapcov vo veku od 8-11 rokov v piatich mestách Slovenska.

### **Zistenia vyplývajúce z predprieskumu č. 2**

Na základe predprieskumu sme štatistickým spracovaním údajom zistili, že modifikovaná škála POS-CA vykazuje u intaktných jedincov Cronbachovu alfu 0,91. Hodnovernosť nástroja sa zvyšuje aj vďaka Cronbachovej alfe jednotlivých dimenzií, ktorá má v každej doméne hodnotu vyššiu ako 0,70. Čo sa zrozumiteľnosti položiek týka, uvedený nástroj vyžaduje modifikáciu niekoľkých položiek (indikátorov), a to najmä na základe nepredpokladanej odpovede, nezrozumiteľnej otázky alebo iného pochopeného významu otázky. Ide o položky typu:

*Môžeš samostatne vstať? (z postele, zo stoličky, ráno,...)*

*Ako často si svojou babkou/dedkom? (nemám babku, dedka...)*

*Keď potrebuješ, máš k dispozícii pohár? (keď som smädný, idem sa napiť do kuchyne)*

*Keď potrebuješ máš k dispozícii držiak? (na knihy, na opretie,...)*

*Ako často si so svojou tetou? (neviem, kto je moja teta)*

*Používaš USB? (neviem, čo to je)*

## **Ďalší postup práce**

Ďalšie smerovanie našej práce bude viesť k aplikácii nástroja na zistenie kvality života žiakov so zrakovým a sluchovým postihnutím vo veku od 11-18 rokov, vzdelávaných v špeciálnych

aj bežných školách. Na základe získaných výsledkov prebehne ich podrobná analýza. Našou snahou bude tiež na základe výsledkov výskumu formulovať závery na zlepšenie QoL oboch skupín žiakov a predikovať úspešnosť inkluzívnej edukácie v kontexte kvality života.

## ZÁVER

Skúmanie kvality života sa stáva čoraz viac riešenou a aktuálnou problematikou v školskom prostredí. Dotýka sa všetkých zúčastnených v edukačnom systéme, teda intaktných žiakov, žiakov s rôznym typom postihnutia, učiteľov a naostatok aj samotných rodičov. Je preto dôležité mapovať problematiku kvality života na všetkých uvedených úrovniach (žiak, učiteľ, rodič), aby sme mohli analyzovať a formulovať závery týkajúce sa kvality života žiakov vzdelávaných v špeciálnych školách, ako aj v bežných školách a na základe zistení upriamiť pozornosť na zlepšovanie kvality života vo všetkých jej oblastiach.

## Literatúra:

ALBRECHT, G.L; SEELMAN, K.D. – BURY, M. (eds). 2001. *Handbook of Disability Studies*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.

ALBRECHT, G. L. - DEVLIEGER, P. J. 1999. The disability paradox: high quality of life against all odds. *Social Science and Medicine*, 48, 977–988.

AMUNDSON, R. 2005. Disability, ideology, and quality of life: a bias in biomedical ethics.

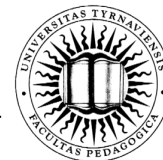
In *Quality of life and human difference*. eds. David Wasserman, Jerome Bickenbach, and Robert Wachbroit, 101–124. Cambridge UK: Cambridge University Press.

BACH, J. R. - TILTON, M. C. 1994. Life satisfaction and well-being measures in ventilator assisted individuals with traumatic tetraplegia. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 75, 626–634.

BROWN, W.H; ODOM, S.I.-ZERCHER, C. 1999. Ecobehavioral assessment in early childhood programs: A portrait of preschool Inclusion. In: *Journal of Special Education*, 1999. ISSN 1538-4764. vol.33, no. 3, p. 138-153.

BROWN, R.I; SCHALOCK, R.L.- BROWWN, I. 2009. Quality of Life: Its application to persons with intellectual disabilities and their families – Introduction and overview. *Journal of Policy & Practice in Intellectual Disabilities* 6 (1): 2-6.

BROWN, I.- BROWN, R.I. 2003. *Quality of Life and disability. An approach for community*



*practitioners*. London: Jessica Kingsley Publishers.

BROWN, I. - BROWN, R.I. 2009. Choice as an aspect of quality of life for people with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities* 6: 10-17.

CUMMINS, R.A. 2001. Living with support in the community: Predictors of satisfaction of life. *Mental Retardation & Developmental Disabilities Research Reviews* 7: 99-104.

CLAYTON, K. S. - SHUBON, R.A. 1994. Factors associated with the quality of life of long term spinal cord injured persons. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 75, 633–638.

DEVLIEGER, P; RUSCH, F. – PFEIFFER, D. 2003. *Rethinking disability. The emergence of new definitions, concepts and communities*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

FUHRER, M. J; RINTALA, D. H; HART, K. A; CLEARMAN, R. – YOUNG, M. E.

1992. Relationship of life satisfaction to impairment, disability, and handicap among persons with spinal cord injury living in the community. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 73, 552–557.

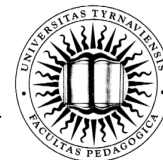
GOTHWAL, V.K; WRIGHT, T.A; LAMOUREUX E.L. – PESUDOV, K. 2009. Rasch analysis of the quality of life and vision function questionnaire. In: *Optometry and vision science*, 2000. ISSN 1040-5488. vol. 86, no. 7, pp. 836-844.

GILMAN, R; EASTERBROOKS, S.R. – FREY, M. 2004. A preliminary study of multidimensional life satisfaction among deaf/hard of hearing youth across environmental settings. In: *Social indicators research*, 2004. ISSN 0303-8300. vol.66, no. 1-2, pp. 143-164.

GREEN, C.W. – REID, D.H. 1999. A behavioral approach to identifying sources of happiness and unhappiness among individuals with profound multiple disabilities. In: *Behavioral Modification*, 1999. ISSN 1552-4167. vol. 23, no. 2, pp. 280-293.

GRIFFIN, M.D. – HUEBNER, E.S. 2000. Multidimensional life satisfaction reports of middle school students with serious emotional disturbance. In: *Journal of Psychoeducational assessment*, 2000. ISSN 1557 5144. vol. 18, no. 2, p.280-293.

HALAMA, P. 2002. Vývin a konštrukcia škály životnej zmyslupnosti. [Scale of life meaningfulness] In *Československá Psychologie*, 46. Jg. (3), pp. 265-276.



- CHIA, E; WANG, J.J; ROTCHINA, E; CUMMING, R.R; NEWAL, P. – MITCHELL, P. 2007. Hearing impairment and health-related quality of life: The blue mountains hearing study. In *Ear and Hearing*, 2007. ISSN1538-4667. vol. 28, no. 2, p. 187-195.
- LUCAS, R. 2007. Adaptation and the set-point model of subjective well-being. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 75–79.
- LYONS, G. 2010. Quality of Life for persons with intellectual disabilities. A review of the literature. In: R. Kober (ed.), *Enhancing the Quality of Life of people with intellectual disabilities: From theory to practice*. Dordrecht etc: Springer, pp. 73-125.
- NOSEK, M; FUHREHE, M. - POTTER, C. 1995. Life satisfaction of people with physical disabilities: relationship to personal assistance, disability status, and handicap. *Rehabilitation Psychology*, 40, 191–202.
- MENHERT, T; KRAUS, H. H; NADLER, R. - BOYD, M. 1990. Correlates of life satisfaction in those with disabling conditions. *Rehabilitation Psychology*, 35, 3–17.
- UPPALI, S. 2006. Impact of the timing, type and severity of disability on the subjective well-being of individuals with disabilities. In *Social Science & Medicine*, 63, 525–539.
- SCHIPPERS, A. 2010. Quality of life in Disability Studies. In *Medische antropologie*, vol. 22, no.2, pp. 277-288
- SCHALOCK, R. L. – VERDUGO, M. A. 2002. *Handbook on Quality of Life for human service practitioners*. Washington DC: American Association on Mental Retardation.
- SCHALOCK, R.L. et al. 2002. Conceptualization, measurement, and application of quality of life for persons with intellectual disabilities: Report of an international panel of experts. In *Mental Retardation*, vol. 40, pp. 457-70.
- SCHALOCK, R.L. (ed.). 1990. *Quality of Life: Perspectives and issues*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- STREUFERT, M.A. 2008. *Quality of life measure for adolescents and children with hearing loss*.
- VITALE, S; SCHEIN, D.O; CURTIS, L. M. – STEINBERG E.P. 2000. A questionnaire to measure vision related quality of life in persons with refractive error. In: *Ophthalmology*, 2000. ISSN 0161-6420/00. vol. 107, no. 8, pp. 1529 - 1539.



WHOQOL GROUP. 1996. World Health Organization Quality of Life Assessment What quality of life? In: *World Health Forum*, 1996. ISSN 0251-2432 vol. 17, no. 4, p. 354-6.

THE WORLD HEALTH ORGANIZATION. 2001. *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Fifty-fourth World Health Assembly on 22 May 2001. Resolution WHA 54.21.

ŽUCHA, I. - ČAPLOVÁ, T. 1994. Kvalita života a zmysel života ako činitele zdravia. In *Ekológia a život*. 1994. ISSN 1335-0161. roč. 3, č. 2, s. 11.

**Autor:**

Mgr. Veronika Dolejš

Katedra pedagogických štúdií  
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave  
Priemyselná 4  
918 43 Trnava  
E-mail: [dolejs.veronika@gmail.com](mailto:dolejs.veronika@gmail.com)

## DETERMINANTY VYUŽITÍ ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY V PRAXI A VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

Zdeňka Hanková

### Abstrakt:

*Príspevek mapuje možné vlivy na využití principů a technik zážitkové pedagogiky učiteli. Pohled do problematiky zohlední situaci po zavedení Rámcově vzdělávacího programu, respektive osobnostně sociální výchovy v kurikulu 2. st. základní školy. Výstupem je návrh výzkumu determinant využití zážitkové pedagogiky učiteli.*

### ÚVOD

Základním tématem příspěvku je využití zážitkové pedagogiky v praxi a vzdělávání učitelů, kteří realizují osobnostně sociální výchovu. Zážitková pedagogika (dále ZP) se zatím profiluje především v oblastech rekreologie, pedagogiky volného času, vzdělávání dospělých (např. pro outdoorové programy pro rozvoj pracovních týmů). Výzkumy a šetření profesionalizace učitelů v oblasti Osobnostně sociální výchovy (dále OSV) za využití metod zážitkové pedagogiky jsou zatím sporadické. Příspěvek navrhuje analýzu determinant využití zážitkové pedagogiky v praxi a vzdělávání učitelů a volí kvalitativní výzkum s využitím metodologie případové studie.

Školství svou šířkou záběru a institucionalizací nevytváří jednoduché podmínky pro implementaci strategií zážitkového učení mezi zažité didaktické postupy. K tomuto tématu vyšly v České republice publikace určené spíše pro praxi (např. Jirásek, Hanuš, Hrkal, Vážanský, Neuman, Valenta, Slavík, Činčera, Franc, Zounková, Srb, Naar, Kolář, Nehyba, Lazarová, opírající se např. o tyto zahraniční autory: Kolb, Gardner, Krouwel, Martin).

V praxi učitelů se nejrůznější techniky a aktivity, se kterými zážitková pedagogika pracuje, objevují již dlouho. Nyní s kurikulární reformou výrazně vzrostla potřeba rozšířit profesní vybavení učitelů pro realizaci cílů, kde je akcentován osobnostní a sociální rozvoj žáka, etická témata.

### Základní teoretická východiska v kontextu kurikulární reformy

Zážitková pedagogika pracuje s prožitkem jako prostředkem učení. Stejný přístup užívá také OSV, dramatická výchova a artefiletika. Paralely nacházíme v akcentu zacílení na rozvoj osobnosti a na aktivitu zúčastněných, ale odlišný bývá zdroj prožitku. V základním principu „... zážitek ... Nejenom jeho vyvolání, ale také způsob zacílení i zpracování je důslednou součástí projektů ZP.“ (Jirásek, 2004, str. 15)

Zjednodušeně lze shrnout potenciál teoretických východisek ZP pro učitele takto:

- Učivo a motivace: ZP pracuje se vztahem motivace a přiměřenosti úkolů dle modelů Flow, komfortní zóny a dále pohledu na rozvoj žáka Gardnerovou teorií rozmanitých inteligencí (cílem je všestranný rozvoj k harmonii směřujícího jedince); pracuje se sebezpoznáním v kontextu skupiny; motivuje žáky možností uplatnit „přinesené“ zkušenosti a znalosti (prekoncepty) v nových souvislostech; rozvíjí postoje, názory, hodnoty, sociální dovednosti – řešení problémů v týmu, role ve skupinovém úkolu, dovednosti komunikace, argumentace (Gardner, 1999 a Jirásek, 2004)
- Didaktické postupy: ZP upřednostňuje metodu celostního přístupu; učení probíhá na autentických situacích (život „jako“, modelová situace, hra); užívá metodických postupů práce s hrou, emocemi, atmosférou, prostředím; problémové situace, objevování přináší otázky a podporuje hledání odpovědí, možnost zodpovědného učení, následně reflektovaného; disponuje metodikou efektivní reflexe (vedení reflexe, Kolbův cyklus učení), dramaturgií; upozorňuje na rizika pro fyzickou i psychickou bezpečnost aktivit a návazná pravidla (Kolb in Manuál ČC, 2005)
- Role učitele: ZP zdůrazňuje provázející roli učitele v partnerském postoji, v důvěře vzájemného poznání, tedy i pochopení
- Hodnocení: postupy reflexe zahrnují sebehodnocení i hodnocení skupiny; ZP nabízí možnosti diagnostiky; učí odlišovat a neslučovat tyto postupy s klasifikací ve školním slova smyslu (Hanková, 2011)

Míra využití ZP závisí na determinantech edukace. Obecně jsou determinanty popisovány jako takové charakteristiky, které mají určující vliv na dotyčný edukační proces. Autoři se víceméně shodují (např. Průcha, Blížkovský) na následujících: charakteristiky žáků, charakteristiky učitelů (osobnostní, profesní); charakteristiky edukačních konstruktů (kurikulární programy a jejich orientace, čas vymezený na výuku, učebnice, evaluační nástroje); charakteristiky škol (materiální vybavenost, profil učitelských kádrů, typ lokality školy).

Aktuálně s kurikulární reformou se je třeba zaměřit na změny v profesní charakteristice učitele v souvislosti se změnami v charakteristice edukačních konstruktů. Vzrostla potřeba rozšířit profesní vybavení učitelů pro realizaci cílů, kde je akcentován osobnostní a sociální rozvoj žáka, etická témata apod. „*V obecně didaktickém vymezení je obsah vzdělávání pedagogickou reprezentací určité skutečnosti, která vstupuje do edukačních procesů a napomáhá při utváření a rozvíjení znalostí, dovedností, kompetencí, postojů, zájmů, motivace, hodnotových orientací a jiných dispozic nebo potencialit žáků.*“ (Průcha, 2009, str. 138). Tato definice odpovídá nově koncipovanému kurikulu Rámcově vzdělávacích programů (dále RVP), jenž pracuje s klíčovými kompetencemi jako obecnými výstupy vzdělávání a průřezovými tématy, která aktuálně reagují na živá témata ve společnosti. V tomto pojetí kultivace člověka je třeba zahrnout do mezioborového uvažování i umělecké a jiné obory, kde se počítá s tvůrčí činností. Uvedme Průchou dále citovanou myšlenku Slavíka, který pod pojem obsah vzdělávání zahrnuje všechno, „...co si člověk může pamatovat, vybavit si v myšlenkách, resp. pojmech nebo představách, ať již smyslových, nebo

*pohybových, ideálně v mysli nebo fyzicky ve skutečnosti používat, vytvářet či přetvářet, co může sdělovat, nad čím může uvažovat a čím může být ovlivněn ve svém prožívání, myšlení, jednání nebo ve svých postojích.*“ (Slavík in Průcha, 2009, str. 139). „Co učit“ tedy lze specifikovat, ale je třeba zabývat se mírou obsahu vzdělávání. Od oborových obsahů vede transformace ke kurikulárnímu obsahu až po učivo, tj. obsah výuky. První rovina didaktické transformace zpracovává oborové přesahy do učebních standardů, kurikula obecně, do koncepce, vizí. Druhá rovina didaktické transformace je realizací kurikulárních dokumentů, tedy v současnosti RVP. (Janík, Slavík, 2007 in Průcha, 2009).

## **OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA V ČESKÝCH A SLOVENSKÝCH KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTECH PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ**

Témata související s osobnostně sociálním rozvojem, klíčovými kompetencemi jsou didakticky transformována ve Školních vzdělávacích programech (dále ŠVP), transformace v učivo je na učiteli. V RVP jsou doporučenými strategiemi činnosti postupy v protikladu dosud častějších transmisivních metod. V RVP pro základní vzdělávání je OSV charakterizováno takto: „*Specifikou osobnostní a sociální výchovy je, že se učivem stává sám žák, stává se jím konkrétní žakovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života. Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu.*“ V dalším textu jsou podrobně a konkrétně vyjmenovány přínosy OSV. Pro metodiku OSV je doporučeno čerpat z dramatické výchovy (dále DV): „*V osobnostní a sociální výchově lze účinně využít různých postupů dramatické výchovy. Doplňující vzdělávací obor dramatická výchova užívá jako základní metody nástroje dramatické a inscenační tvorby, osobnostní a sociální výchova vedle toho užívá i tréninkové postupy sociálně psychologické povahy, které nemají divadelní podstatu.*“ (RVP ZV, 2013).

V RVP je dramatická výchova specifikována jako možný povinný, či povinně volitelný vzdělávací obsah. Jako povinně volitelný předmět by však nemohla plnit vzdělávací obsah OSV, který je určen všem žákům. Zúžíme-li se na 2. st. ZŠ, nejlépe korespondují s OSV tyto výstupy DV pro základní vzdělávání: propojení verbálních a neverbálních vyjádření; rozlišení hlavního tématu a konfliktu v příběhu; vnímání souvislosti mezi prožitkem a jednáním u sebe i druhých; zkoumání témat z více úhlů pohledu; chápání analogie mezi fiktivní situací a realitou. Učivem nejvíce s tím korespondujícím jsou mimo jiné verbální a neverbální komunikace, dále vstup do role, strukturace herní a jevištní situace, sociálně komunikační dovednosti jako komunikace v běžných životních situacích, v herních situacích a v situacích skupinové inscenační tvorby, prezentace, reflexe a hodnocení, spolupráce, organizace tvůrčí skupinové práce (RVP ZV, 2013). Je však zřejmé, že na tomto základě budou podstatná témata příběhu, dramatu. Lépe vyznívá podstata dramatické výchovy v definici Josefa Valenty, protože akcentuje sociálně umělecké učení: „*Dramatická výchova je systém řízeného, aktivního sociálně uměleckého učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupu dramatu a divadla, limitovaných primárně výchovnými či formativními a sekundárně specificky uměleckými požadavky na straně jedné a individuálními*

*i společenskými možnostmi dalšího rozvoje zúčastněných osobností na straně druhé“* (Valenta, 1997, str. 27). Stejný autor v celé řadě metodických publikací pro DV i pro OSV (především v rámci projektu Dokážu to) vysvětluje mimo jiné i didaktické postupy postavené na prožité situaci, včetně postupů reflexe.

Artefiletika není zařazena v RVP, ale pracuje s prožitky spojenými s výtvarným tvořením a v dostupné metodické literatuře lze najít celou řadu paralelních témat s obsahy OSV. Artefiletika i DV jsou disciplíny náročné pro učitele ve chvíli, kdy by se přiblížil osobně citlivým tématům. Ačkoliv mají přísně výchovné cíle, některé techniky se přibližují dramaterapii, arteterapii. Je zcela zásadní do terapeutických námětů či rovin nevstupovat, ale pracovat s žáky v psychicky bezpečné poloze. To platí o volbě námětů vhodných vzdělávacích obsahů, rizikovější bývá i vedení reflexe. *„Reflexe v artefiletice obsahuje dvě složky: zpětný pohled tvořícího a prožívajícího člověka na své vlastní aktivity, postoje a záměry a porovnání vlastního zážitku se zážitky ostatních... Čím těsněji se ve výchově blížíme k důležitým a citlivým stránkám lidského bytí, o to větším odborným nárokům a větší pedagogické zodpovědnosti jsme vystaveni.“* (Slavík, 2001). Profesní vybavení pedagoga pro práci s obsahy vzdělávání v OSV je těmto disciplinám společné.

Pro srovnání se situací na Slovensku poslouží citace ze závazných kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání na Slovensku. Výběr citace se soustředí na cíle a doporučené strategie pro průřezové téma Osobnostný a sociálny rozvoj korespondující s českou OSV :

- *"Cieľom jej uplatňovania je nasmerovať žiakov k: porozumeniu sebe a iným, získavaniu pozitívneho postoja k sebe a druhým; zvládaniu vlastného správania; formovaniu dobrých medziľudských vzťahov v triede i mimo nej; rozvíjaniu základných zručností komunikácie a vzájomnej spolupráce; získaniu základných sociálnych zručností pre riešenie rôznych situácií; akceptácii rôznych typov ľudí, názorov, prístupov k riešeniu problémov, uplatňovaniu základných princípov zdravého životného štýlu a nerizikového správania v každodennom živote*
- *Metódy realizácie: Prierezová téma osobnostný a sociálny rozvoj vytvára priestor pre uplatnenie medzipredmetových vzťahov a aktivizujúcich participatívnych vyučovacích metód, ako sú projektová, kooperatívna a problémová metóda. Môže sa napríklad realizovať prostredníctvom modelových situácií, diskusií, hier a iných interaktívnych metód, pričom pedagógovia môžu využívať i pomoc iných odborníkov. Škola má na výber viaceré formy jej realizácie – buď integrovane v rámci jednotlivých povinných predmetov alebo formou voliteľného predmetu. Veľmi prospešná je aj forma kurzu alebo iná cielená mimovyučovacia aktivita (aj triednická hodina). Dôležité však je, aby sa vždy realizovala prakticky, berúc do úvahy psychosociálne a vývinové charakteristiky žiakov a so zreteľom na ich aktuálne problémy a každodenný život. Kľúčovým výchovno-vzdelávacím momentom je rozvíjanie osobnostných a sociálnych kompetencií žiakov, tzn. že „učivom“ je tu samotný žiak, resp. skupina žiakov (trieda) a interakcie medzi nimi v bežných každodenných situáciách. Tento fakt si vyžaduje od pedagóga cielený a citlivý prístup, vysokú dávku empatie a trpezlivosti.“* (ŠVP pre druhý stupeň ZŠ, 2011)

Lze konstatovat, že v řadě parametrů se kurikulární dokumenty shodují. Učitelé v ČR i SR mají zřejmě podobná východiska. Příprava učitelů směřuje, zdá se, k větším odborným nárokům, k vyšší zodpovědnosti, s důrazem na rozvoj didaktické znalosti obsahu, didaktické transformace obsahů vzdělávání, didaktických dovedností navodit zkušenost, abstrahovat a generalizovat. Efektivnější se jeví směřovat k tréninku dovedností, upřednostňovat výuku v simulovaných pedagogických situacích s důrazem na reflektovanou zkušenost. Zatím se ale takové přípravy učitelům ani studentům pedagogických fakult nedostává, přestože principy zážitkového učení mají potenciál napříč obory. Školy prošly vzděláváním provázejícím reformu a dostaly podporu v didaktických materiálech ověřených pilotními projekty. Většina učitelů z praxe však očekává na školeních náměty, techniky, rychlé návody, naopak velmi skepticky se staví k související teorii, včetně didaktických souvislostí. To vyvolává úvahu, zda vůbec existuje odborný diskurs zkušenostního, zážitkového učení v praxi učitelů. Reforma tedy přinesla potřebu řešit vedle specificky oborové problematiky i nadoborové přístupy. Jde o přesahy nad předměty jak v učivu, tak v didaktických přístupech. Je otázkou, mají-li učitelé jako absolventi různých oborových didaktik společný odborný jazyk, diskurs.

### **ÚVAHY K PROJEKTU ANALÝZY DETERMINANT VYUŽITÍ ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY V PRAXI A VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ, KTEŘÍ REALIZUJÍ OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVU**

Základní úvahou je volba postupů kvalitativního výzkumu: první fáze by měla spočívat na vícečetné případové studii, druhá potenciálně pokračující fáze na design based výzkumu. Na vícečetné případové studii budou zmapovány podmínky pro realizaci kurikula OSV na 2. stupni ZŠ (počínaje tvorbou školního kurikula OSV po profesní vybavení učitelů při využití metod ZP v procesech OSV)

#### **Výzkumnými otázkami jsou:**

- Jak mají školy zapracované průřezové téma OSV v ŠVP s ohledem na požadavky RVP?
- Jak jsou principy ZP obsaženy ve strategiích ŠVP pro vzdělávací obsahy OSV?
- Jaké mají učitelé profesní znalosti a dovednosti pro realizaci obsahů OSV a s jakým porozuměním učitelé užívají metajazyk odborného diskursu ZP?
- Jaké potřeby profesionálního rozvoje mají zainteresovaní učitelé?

#### **Výzkumným úkolem je:**

- analyzovat determinanty realizace OSV s využitím zážitkové pedagogiky
- posoudit znalost pojmového aparátu ZP a učiva OSV, srozumitelné odborné komunikace, včetně metajazyka diskursu ZP, respektive obecné didaktiky
- formulovat slabé a silné stránky aplikace ZP vzhledem k profesionálnímu růstu učitelů
- formulovat potřeby profesních znalostí a dovedností učitelů

Případová studie bude pracovat s několika školami odlišných vstupních podmínek. Předpokladem je zapojit některé školy s pilotáží OSV a porovnat je s běžnými školami. Zapojenými osobami by měli být vybraní učitelé zainteresovaní v realizaci OSV na škole, metodici prevence, vedení školy, psychologové (školní, spolupracující). Jednotlivé kroky případové studie na školách by měly následující sled a úkoly:

- **analýza kurikulárních dokumentů na škole k otázkám:** analýza zapracování průřezového tématu OSV v ŠVP vybraných škol včetně volených strategií a personálního zajištění v konfrontaci s požadavky RVP
- **analýza předpokladů pro kvalitní vedení procesu k otázkám:** skupinový rozhovor vedený metodou ohniskové skupiny s tvůrci kurikula ŠVP pro OSV na škole, vedení školy, metodik prevence k tématu vzdělání, profesní znalosti a dovednosti zainteresovaných učitelů, včetně metajazyka diskursu ZP
- **analýza předpokladů pro kvalitní vedení procesu k otázkám:** šetření vstupních profesních znalostí a dovedností učitele OSV a metodika prevence na materiálu několika lekcí OSV a k nim přiloženým výroky; cílem bude zmapovat kvalitu profesních znalostí a dovedností učitelů pro práci se vzdělávacími obsahy OSV (včetně metajazyka diskursu ZP) na základě škálovacích odpovědí; diagnostika nejčastějších pochybení v oblasti aplikace OSV, včetně rizika ohrožení psychického bezpečí žáků a využívání reflexe pro participaci na učení, tj. žákem uvědomělé zpracování učení vycházející z prožitku až k abstrakci a generalizaci, k potenciálu implementace vzniklé zkušenosti do reálného života
- **analýza předpokladů pro kvalitní vedení procesu k otázce:** řízený rozhovor s učitelem, metodikem prevence, psychologem metodou ohniskové skupiny k výstupům šetření vstupních profesních znalostí a dovedností; v rozhovoru učitelé výsledky šetření postoupí sebereflexi, shrnou, co profesně potřebují rozvinout, aby byla výuka obsahů OSV efektivnější (dá se předpokládat, že budou stavět na řadě zkušeností z praxe, ale bez dobrého provázání v diskursu ZP, resp. obecné didaktiky)

Je otázkou, zda je v silách výzkumu v rozsahu disertační práce ještě navázat v druhé fázi design based výzkumem, tedy postupem zvoleným pro vytvoření souboru nástrojů pro profesní rozvoj učitelů OSV ve využití metod ZP, který by tak mohl být součástí systémové podpory učitele.

## ZÁVĚR

Má-li učitel dějepisu dobré znalosti oborové didaktiky, znalosti obsahu dějepisného učiva, má tento učitel také didaktické znalosti obsahu učiva osobnostně sociálního rozvoje? Jaké jsou jeho profesní kompetence, jeho profesní myšlení a profesní znalosti pro tato témata? Je v tom smyslu potenciálem zážitková pedagogika? Má škola pro takto sestavený ŠVP profesně kompetentní odborníky? Do jaké míry jsou dostačující vlastní zkušenosti učitelů jako účastníků her v kurzech a kde stačí teoretická příprava, kde je třeba vlastní reflektovaná

zkušenost na pozici učitele? I když výzkum realizovaný dle tohoto návrhu odpoví na tyto otázky, stále zůstává neznámou, zda zmapuje i ostatní determinanty, jakými jsou beze sporu další charakteristiky, včetně žáka, času na výuku, prostředí školy apod. Jde o velmi široký a komplexní problém a bude nutné počítat s omezením rozsahu výzkumu na dílčí aspekty.

### Literatura:

DVOŘÁK, D., DVOŘÁKOVÁ, M. - STARÁ, J. 2008. *Design based research – výzkum učebnic prováděný jejich tvůrci*. In Petr Knecht, P., Janík T. a kol.: *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido ([http://www.paido.cz/pdf/ucebnice\\_z\\_pohledu\\_pedagogickeho\\_vyzkumu.pdf](http://www.paido.cz/pdf/ucebnice_z_pohledu_pedagogickeho_vyzkumu.pdf)).

HANKOVÁ, Z. 2011. *Dary zážitkové pedagogiky budoucím učitelům*. In: *Gymnos Akademos*, 1(1). Olomouc: Gymnasion, o.p.s.

JIRÁSEK, I. 2004. *Zážitková pedagogika*. Časopis *Gymnasion* č.1.

MAŇÁK, J. - ŠVEC, V. (ed.) 2004. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.

PRŮCHA, J. a kol. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

SLAVÍK, J. 2001. *Umění zážitku, zážitek umění, 1.díl*. Praha: PedF UK.

ŠVARŘÍČEK, R. - ŠEĐOVÁ, K. a kol. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

VALENTA, J. 2003. *Učit se být*. Praha : Agentura Strom, II.vydání.

RVP ZV, MŠMT Praha 2013. (<http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>)

*Manuál Česká cesta*. O.B. 2007 (interní materiál) *Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike*. ŠPÚ 2014 (<http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-2-stupen-zakladnych-skol-ISCED-2.alej>)

### Autor:

PaedDr. Zdeňka Hanková  
Katedra pedagogiky  
Pedagogická fakulta University Karlovy v Praze  
Magdalény Rettigové 4, Praha 1, 116 39, Česká republika

e-mail: [zdenka.hankova@pedf.cuni.cz](mailto:zdenka.hankova@pedf.cuni.cz)

## OSOBNOST' EDUKÁTORA SENIOROV

Petra Kaduchová

### Abstrakt

*Vek sa stáva aktuálnou témou vďaka starnutiu populácie a ďalšiemu predpokladanému rastu počtu seniorov v najbližších rokoch. Jednou z oblastí, kde môžeme vzrastajúci záujem o problematiku seniorov zaznamenať, je sféra edukačných aktivít. Edukácia v starobe naplňuje potreby seniorov hlavne v oblasti osobných záujmov. Medzi základné ciele a funkcie edukácie seniorov patrí rozvoj schopností, obohatenie znalostí a rozvoj k sebarealizácii. Aby seniori mohli tieto pozitívne prínosy čerpať, je potrebné zabezpečiť ďalšie rozvíjanie a optimalizáciu procesu edukácie seniorov. Edukácia u seniorov má jednak určité špecifiká a taktiež kladie na osobnosť edukátora veľa požiadaviek. Cieľom práce je analyzovať pracovnú činnosť osôb, ktoré edukáciu seniorov vykonávajú. Paralelným cieľom je opis kompetencií edukátorov seniorov – ako stavu žiaduceho.*

### ÚVOD

Dôvodom volby tohoto tématu jsou v prvé řadě osobní zkušenosti při práci s pacienty v seniorském věku.

Dalším motivem jsou poznatky a další otázky vyplývající ze současného zapojení autorky do dvou projektů. První z projektů je zaměřen na edukaci seniorů v laické první pomoci a základů ošetřování. Druhý projekt řešící problematiku neefektivní edukace pacientů všech věkových kategorií - seniorů nevyjímaje, je určen pro nelékařské zdravotnické obory.

Zaměření této disertační práce na problematiku edukace seniorů je nejen zajímavou výzvou, ale také nezbytnou součástí práce se seniory.

Dalším motivem je úvaha nad prožíváním období stáří jako prostorem pro nové aktivity či seberealizaci v činnostech, které nejsou spojeny s pracovními povinnostmi.

Zaměření disertační práce na problematiku edukace seniorů reflektuje současné aktuální potřeby gerontopedagogiky (gerontagogiky, geragogiky).

### EDUKACE SENIORŮ JAKO AKTUÁLNÍ TÉMA

Stáří se stává aktuálním tématem z důvodu stárnutí populace a dalšímu předpokládanému růstu počtu seniorů v následujících letech. Zvyšujícím se počtem starších občanů a jejich neutěšenou vizí do budoucna se zabývá řada odborníků z nejrůznějších oborů.

Zájem odborníků o vzdělávání stárnoucích a starých lidí je doprovázena i konstituováním aplikované vědní disciplíny – gerontopedagogiky (gerontagogiky, geragogiky), vědy o výchově a vzdělávání seniorů. Pedagogický slovník ( Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s.

68) tento pojem vysvětluje: „Ústřední snahou gerontagogiky je zpřístupňovat vzdělávání bez ohledu na věkové stupně pro všechny členy učící se společnosti.“

Gerontopedagogika je disciplína, která se stále nejen obsahově, ale i terminologicky vyvíjí. Termín gerontopedagogika užívají čeští odborníci (Livečka, 1979), slovenští se více přiklánějí k termínu geragogika (Švec, Čornaničová) a Česká andragogická škola ji nazývá gerontagogikou (Petřková, Čornaničová, 2004 str. 18).

Jednou z oblastí, kde můžeme vzrůstající zájem o seniorskou populaci zaznamenat asi nejzřetelněji, jsou edukační aktivity určené právě pro seniory. Změny můžeme sledovat v nabídce edukace seniorů, kde je hlavní snahou zlepšit jejich kvalitu života.

V souvislosti s růstem počtu seniorů si musíme také uvědomit postupné změny ve složení této věkové skupiny, které jsou podmíněné rostoucími požadavky společnosti a obecným rozvojem vzdělávání. Vzhledem k tomuto vývoji tudíž poroste i vzdělanostní úroveň staršího obyvatelstva, což se projeví zvýšením jejich aktivity a rozšířením oblastí zájmových činností (Kotýnková, Červenková, 2001).

S rostoucím počtem seniorů bude do budoucna nutné zařadit potřeby této věkové skupiny mezi společenské priority. To by se mělo samozřejmě týkat i oblasti edukace seniorů, která bude potřebovat, s ohledem na zvýšení náročnosti potřeb této cílové skupiny, rozšíření a zkvalitnění vzdělávací nabídky.

Nejen trend růstu počtu seniorů, ale i zvyšování jejich vzdělanosti bude vyžadovat sofistikovanější, kvalitnější a kapacitně obsáhlejší nabídku seniorského vzdělávání.

## **CÍLE A FUNKCE EDUKACE SENIORŮ**

Edukačního procesu se člověk v různé míře účastní od narození do konce života, ať již v roli edukanta či edukátora (Průcha, 2002, str. 60 - 74). Edukační proces je tedy procesem permanentním - celoživotním.

Edukace ve stáří naplňuje edukační potřeby seniorů hlavně v oblasti osobních zájmů. Cílem vzdělávání seniorů je rozvoj schopností, obohacení znalostmi a rozvoj osobnosti k seberealizaci (Benešová, 20014, str. 97).

Mezi základní funkce edukace seniorů patří:

- vzhledem k rozvoji osobnosti seniora: vzdělávací funkce, kulturně-kultivační funkce, sociálně-psychologická funkce
- vzhledem k zaměření vzdělávání: preventivní funkce, anticipační funkce, rehabilitační funkce, adaptační funkce, stimulační funkce, komunikační funkce, kompenzační funkce, aktivizační funkce, relaxační funkce a funkce mezigeneračního porozumění (Čornaničová, 2007, str. 74-76)

## VÝZNAM EDUKACE SENIORŮ

V seniorském věku je důležitá potřeba být i nadále užitečný, aktivní, a nebýt vyčleněn ze společenského života a společnosti. K uspokojení těchto potřeb významně přispívá právě edukace, která u seniorů vede k pocitu uspokojení, možnosti realizace, pocitu důstojnosti a uplatnění.

Zapojení seniorů do vzdělávacích aktivit významně přispívá k prodlužování plnohodnotného, aktivního života, má také podle některých předběžných odhadů pozitivní dopad i na celkové zdraví, a tím i zvyšování jejich nezávislosti (Mühlpachr, 2001, str. 12).

Aby senioři mohli těchto pozitivních vlivů zájmového vzdělávání plně využít, je třeba zajistit další rozvíjení a optimalizaci procesu edukace seniorů.

## ZVLÁŠTNOSTI EDUKACE SENIORŮ

Seniorská populace tvoří ve vzdělávání specifickou skupinu, vyžadující odlišný přístup a pojetí vzdělávacího procesu než vzdělávací skupiny jiných věkových kategorií.

Senioři představují značně různorodou cílovou skupinu. Dospělí lidé ve věku nad šedesát let už ve většině případů nezačínají studovat, ale spíše pokračují v předešlých studijních a pracovních návycích. Jejich přístup ke vzdělávání je ovlivněn především zájmy jedince, hodnotovou orientací, motivací, jeho dosavadními poznatky a zkušenostmi, které získal v průběhu předešlých životních etap (Bočková, 2000).

Vliv má rovněž společenská angažovanost, zvládnutí přechodu do důchodu, vyrovnávání se s omezeními stáří a hledání nového životního programu (Beneš, 2003).

Edukace u seniorů má jisté zvláštnosti, zejména z důvodu kognitivních, emočních a tělesných změn ve stáří. Typické pro tuto věkovou skupinu lidí jsou pak podle Čornaničové (1998) velké individuální rozdíly, zranitelnost a ekonomická limitovanost, což je nutné taktéž zohlednit.

Speciálních charakteristik, kterými se vzdělávání seniorů vymezuje, existuje celá řada, což prezentuje edukaci seniorů jako činnost ve své podstatě velice specifickou a jedinečnou.

## EDUKÁTOR SENIORŮ

Na průběh edukace mají obecně vliv určité faktory, při jejichž zanedbání může být kvalita vzdělávacího procesu významně ovlivněna. Velmi podstatným faktorem ve vzdělávacím procesu je právě osobnost edukátora. Osobnost edukátora je faktorem, který nejen ovlivňuje proces vzdělávání, ale také ho spoluvytváří. Je to aktivní a dynamická složka v procesu vzdělávání.

Každý edukátor je určitou osobností (víceméně s kladnými či zápornými rysy). Pro edukátora by měly být charakteristické především následující složky osobnosti: temperament, charakter, motivace, potřeby, zájmy, aspirace, postoje, schopnosti, vědomosti a dovednosti.

Osobnost edukátora se odvíjí od několika důležitých atributů, mezi které patří především adaptabilita, znalosti charakteristiky posluchačů, autorita, kreativita, schopnosti sebereflexe, stálý seberozvoj prostřednictvím praxe a dalšího odborného vzdělávání příslušné osoby.

Ve vzdělávání seniorů je osobnost edukátora velmi významnou rovinou kompetence. Mezi základní osobnostní charakteristiky edukátora seniorů nepochybně patří autentičnost, osobnostní zralost, vřelost, empatie, emocionální stabilita, odolnost vůči zátěži, samostatnost, ochota osobnostního rozvoje, sebeúcta, ochota ke kompromisu i pomoci druhým k němu dospět, otevřenost vůči změnám a rozmanitostem názorů apod. (Kryštof, Špatenková, 2010, s. 121)

Úloha edukátora v sobě zahrnuje řadu kvalit, které jsou předmětem zkoumání a diskusí. Tzn., že jde o požadavky toho, co by měl lektor znát, co má umět, ale také jakým má být. Nejvýstižnějším termínem pro popis těchto kvalit je kompetence.

Mezi klíčové kompetence, kterými by měl edukátor seniorů disponovat, patří především komunikační dovednosti, prezentační dovednosti a efektivní používání vybraných didaktických metod, motivační a organizační schopnosti (Kryštof, Špatenková, 2010).

Kvalita edukace a její přínos pro edukanta stoupá s rozvojem celkové profesionality edukátora.

Aby edukace seniorů byla dostatečně efektivní a splňovala tak stanovené cíle a funkce, je tedy jednou z podmínek bezpochyby přítomnost kompetentního vzdělavatele, který disponuje nejen schopnostmi a dovednostmi v oblasti vzdělávání, ale také zkušenostmi při práci se specifickou skupinou seniorů.

Přesto je cílené vzdělávání edukátorů se zaměřením na seniorskou populaci stále spíše opomíjeno a podceňováno.

## VÝZKUM

V obecné rovině je hlavním cílem disertační práce analýza pracovní činnosti osob, které edukaci seniorů provádí. „Profesiografický“ výzkum bude zaměřen hlavně na zjištění dosaženého vzdělání, pracovní zkušenosti, náplně práce, subjektivních podmínek práce, duševní hygieny práce a etických hodnot vzdělavatele seniorů. Výzkumné šetření v rámci disertační práce reflektuje reálný obraz současného stavu.

Paralelním cílem disertační práce je popis profesních kompetencí – stavu žádoucího. Vytvořený popis profesních kompetencí může predikovat významný faktor, koncipujícím cílené vzdělávání osob provádějící edukaci seniorů.

Prostředkem k tomuto záměru je hlubší, komplexnější poznání pracovní činnosti, tak jak jej charakterizují sami edukátoři seniorů.

## **METODOLOGIE PRÁCE**

Výzkum je pojat jako kvantitativně-kvalitativní. Základními výzkumnými metodami budou:

- dotazníkové šetření
- nestrukturovaný řízený rozhovor
- nestrukturované pozorování

V první části výzkumného šetření bude využit dotazník. Metodu dotazování považujeme za stěžejní pro zodpovězení výzkumných otázek a dosažení stanovených cílů.

Cílem dotazníku pro edukátory seniorů bude získat doplňující data osobního charakteru, názory na aktuální profesní situaci, informace o samotné profesionální činnosti apod.

Druhá část výzkumu směřuje k získávání informací o skutečných profesních nárocích, podmínkách a situaci mezi vzdělavateli jednotlivých institucí. Tato fáze výzkumu bude realizována prostřednictvím rozhovoru, doplněného pozorováním.

Pro zjištění charakteristik osobnosti edukátora seniorů bude vytvořen vlastní dotazník.

### **Optimalizace dotazníků – „předvýzkum“**

Při koncipování dotazníků budu vycházet mj. i z kvalitativních výzkumných metod – rozhovor a pozorování (vzorky událostí). Do této fáze budou zapojeny vybrané typy institucí a programů edukace seniorů.

### **První etapa**

Na základě výsledků „předvýzkumu“ bude konstituován dotazník pro edukátory seniorů různých typů edukací. V dotaznících budou užity položky vztahující se k deskriptivním problémům a cílům disertační práce. Další položky budou zjišťovat např. demografické údaje o respondentech. Dotazníkové šetření proběhne ve vybraných institucích a programech edukace seniorů.

### **Druhá etapa**

Ve druhé části výzkumného šetření budou data získávána především pomocí nestrukturovaného řízeného rozhovoru s vybranými kontaktovanými pracovníky. Rozhovor bude veden nejprve s cílem ověřit data získaná v předem zaslaném dotazníku a jejich aktualizace. Dále budou kladeny otázky k rozšíření původních odpovědí. Snahou bude podchycení všech souvislostí, podmínek a faktorů, které vedou k podrobné analýze činnosti edukátora.

Nestrukturované pozorování (krátkodobé) bude provedeno při realizaci vybraných edukačních programů a aktivit.

### Charakteristika zamýšleného výzkumného vzorku

Pro splnění podmínky reprezentativnosti výzkumného vzorku předpokládáme sběr dat alespoň u 300 edukátorů – lektorů s pedagogickým vzděláním.

Výzkum bude probíhat v rámci několika vybraných typů institucí a programů edukace seniorů, např.:

- univerzity třetího věku
- akademie třetího věku
- kluby důchodců
- seniorská centra
- veřejné knihovny
- tréninky paměti
- poradenství
- programy zaměřené na tělesnou a pohybovou výchovu apod.

### Metody zpracování získaných údajů

Zjištěné údaje budou zpracovávány kvantitativními i kvalitativními metodami.

Zásadním úkolem kvalitativní části výzkumu bude především postihnout všechny vztahy a souvislosti ve vzájemném doplňujícím se kontextu.

### ZÁVĚR

Stárnutí je součástí biologického vývoje každého člověka, může být však pro jedince značným problémem.

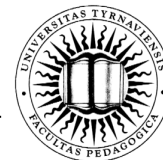
Myšlenka pečovat o stárnoucí a staré osoby je tak stará, jako lidstvo samo. Je povinností naší společnosti vykonat vše potřebné pro celkové zabezpečení starých lidí, pomoci jim vytvořit především vhodné podmínky pro důstojný život ve stáří.

Kritériem naší společenské vyspělosti bude v budoucnu i to, jak se s fenoménem demografického stárnutí a rozmanitými důsledky narůstajícího počtu seniorů vyrovnáme.

### Literatúra

BENEŠ, M. 2003. *Andragogika, teoretické základy*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 216 s. ISBN 80-86432-23-8.

BENEŠOVÁ, D. 2014. *Gerontagogika*. Praha: UJAK, 136 S. ISBN 978-80-7452-039-6.



BOČKOVÁ, V. 2000. *Celoživotní vzdělávání - výzva nebo povinnost?* Olomouc: Andragogé - centrum otevřeného a distančního vzdělávání UP, 29 s. ISBN 80-244-0155-X.

ČORNANIČOVÁ, R. 1998. *Edukácia seniorov. Vznik, rozvoj, podnety pre geragogiku.* Bratislava: Univerzita Komenského, 156 s. ISBN 80-223-1206-1.

ČORNANIČOVÁ, R. 2007. *Edukácia seniorov.* 2.vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 156 S. ISBN 978-80-223-2287-4.

HOREHLEĎ, P. 2006. *Edukativní dimenze gerontopedagogiky.* Brno [cit. 2014-03-30]. Dostupnéz:[http://is.muni.cz/th/105566/pedf\\_b/EDUKATIVNI\\_DIMENZE\\_GERONTOPEDEAGOGIKY.txt](http://is.muni.cz/th/105566/pedf_b/EDUKATIVNI_DIMENZE_GERONTOPEDEAGOGIKY.txt). Bakalářská práce. MASARYKOVA UNIVERZITA. Vedoucí práce doc. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.

KOTÝNKOVÁ, M. - ČERVENKOVÁ, A. 2001. *Začlenění seniorů v sociální struktura soudobé společnosti.* Praha: VÚPSV.

KRYŠTOF, D. - ŠPATENKOVÁ, N. 2010. *Klíčové kompetence lektora v seniorském vzdělávání. Univerzita třetího věku. Historie, současnost a perspektivy dalšího rozvoje.* Brno: MU, 115-125 s. ISBN 978-80-210-5158-4.

LIVEČKA, E. 1979. *Úvod do gerontopedagogiky.* Vyd. Praha: Ústav školských inf. při Min. školství ČSR, 1979

MÜHLPACHR, P. - STANIČEK, P. 2001. *Geragogika pro speciální pedagogy.* Brno: Masarykova Univerzita, 116 s. ISBN 80-210-2510-7.

MÜHLPACHR, P. 2004. *Gerontopedagogika.* Brno: Masarykova Univerzita, 204 s. ISBN 80-210-3345-2.

PETŘKOVÁ, A. - ČORNANIČOVÁ, R. 2004. *Gerontagogika: úvod do teorie a praxe edukace seniorů.* 1. vyd. Olomouc: UP, 92 s. ISBN 80-244-0879-1.

PRŮCHA, J. 2002. *Moderní pedagogika.* 2. vyd. Praha: Portál, 488 s. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. 2001. *Pedagogický slovník.* 3. vyd. Praha: Portál, 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

**Autor:**

Mgr. Petra Kaduchová  
 Ústav pedagogiky a sociálních studií  
 Pedagogická fakulta  
 Univerzita Palackého v Olomouci  
 Žižkovo náměstí 5  
 771 40 Olomouc  
 kaduchova@epol.cz

## VYBRANÉ ASPEKTY SOCIÁLNYCH SLUŽIEB PRE JEDNOTLIVCOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM NA SLOVENSKU

Soňa Klempová

### Abstrakt

*Práca prezentuje sociálne služby poskytované jednotlivcom s mentálnym postihnutím na Slovensku. Výskum bol realizovaný v domovoch sociálnych služieb (ďalej len DSS) Žilinského samosprávneho kraja, v ktorých sa predovšetkým koncentrujú sociálne služby smerované tejto kategórii osôb. Hlavným cieľom práce bolo posúdiť vybrané aspekty sociálnych služieb (poskytovaných v DSS) z pohľadu zákonných zástupcov klientov domovov sociálnych služieb a z pohľadu pracovníkov prichádzajúcich do priameho kontaktu s klientom. Do výskumu sa zapojilo celkovo 8 zariadení. Ako výskumný nástroj sme použili dotazníky, adresované dvom skupinám respondentov. Práca obsahuje päť kapitol, z ktorých takmer každá ma štyri podkapitoly. Posledná, kapitola obsahuje konkrétne výsledky výskumného šetrenia a závery ktoré sme na základe vykonaného výskumu vyvodili. naplňat' určité ciele, požiadavky a očakávania svojich klientov a klienti sú s väčšinou aspektov, ktoré sme v rámci nášho výskumu sledovali, spokojní.*

### ÚVOD

V spoločnosti vždy existovala skupina ľudí, ktorí nezapadali do bežného priemeru. Na toto vyčleňovanie z majoritnej spoločnosti sa vždy našiel nejaký rozumný dôvod. V minulosti to však boli na rozdiel od dnešných čias často neopodstatnené dohady a mylné, nepodložené názory, povery a podobne. Segregáciu ľudí však nemôžeme považovať za dobrú z nijakého dôvodu. Je pritom jedno, či ide o doby dávno minulé alebo dnešné 21. storočie.

Zmienky o určitej forme sociálnej práce alebo starostlivosti nachádzame v historických prameňoch, ako sú nástenné maľby z praveku a rôzne prejavy človeka zobrazujúce rôzne životné situácie, duchovné prejavy, úctu voči božstvám a podobne. Spomínané prejavy pravekého obyvateľstva obsahujú veľmi často prvky solidarity. Skupiny ľudí tvorili rodové spoločenstvá, ktoré mali určitú hierarchiu, v rámci ktorej sa vytvárali počiatky starostlivosti o jednotlivých členov rodiny či spoločenstva. Náznaky začiatkov sociálnej práce a sociálnych služieb teda siahajú až do praveku. Ľudstvo teda absolvovalo veľmi dlhú a namáhavú cestu, v rámci ktorej sa sociálna práca formovala a rozvíjala.

*„Telesne a mentálne postihnuté osoby nepredstavovali v stredoveku a v ranom novoveku osobitnú sociálnu kategóriu, ale spolu so starými, chorými a so sirotami vytvárali skupinu sociálne odkázaných osôb. Pohľad spoločnosti na postihnuté osoby a ich materiálnu podporu sa menil a formoval v kontexte jej celkového vnímania chudoby a milosrdenstva.“* (Kušniráková, I., 2011) Prvou internačnou inštitúciou sa stal chrám, ktorý plnil funkciu liečebnú a trestnú. „Zmienky o tzv. ústavnej starostlivosti zaznamenané v Grécku sú spojené

so zakladaním liečebných ústavov, označovaných ako asklépiá v ktorých zabezpečovali starostlivosť o chovancov lekári a kňazi. Pokiaľ však jednotlivec s postihnutím chrámový poriadok a liečbu nedodržiaval, čo sa u mentálne postihnutých určite stávalo často, a nie vedome, bol vykázaný zo zariadenia, čím bol prakticky taktiež odsúdený na smrť.

V období stredoveku sa jednotlivci s mentálnym postihnutím uchýľovali do kláštorov, kde boli zriaďované tzv. špitály, čo boli nemocničné zariadenia. V tomto období si ľudia mentálne postihnutie vysvetľovali z pohľadu náboženstva ako trest Boží. (Bartoňová, M. Bazalová, B. Pipeková, J. 2007, s. 95)

Osvietenská spoločnosť sa napriek určitej humanizácii svojich postojov snažila zdravotne a mentálne postihnuté osoby vytlačiť na okraj spoločnosti. Za ideálne riešenie sa považoval ich pobyt v domácom prostredí alebo charitatívnom ústave.“ (Kušniráková, I., 2011)

Neskôr v 18. storočí boli jednotlivci s mentálnym postihnutím umiestňovaní do veľkých ústavov spolu s vojakmi, duševne chorými, sociálne odkázanými a kriminálnikmi. Starostlivosti o mentálne postihnutých sa stále nevenovala dostatočná pozornosť. „Jedným zo zámerov reforiem Jozefa II., o ktoré sa v rokoch svojej vlády 1780 – 1790 snažil, bolo budovať sieť špecializovaných sociálnych zariadení. Spoločné ústavy pre starých, chorých, nevládných a deti sa mali stať minulosťou, čo sa mu aj podarilo. Jozef II. bol zakladateľom sociálnej starostlivosti o týchto ľudí jednotlivo s ohľadom na ich vek a sociálnu situáciu. Sirotu a opustené deti mali v budúcnosti žiť len v sirotincoch. Chorí, o ktorých sa nemohli postarať doma, mali byť umiestnení vo všeobecnom špitáli. Pre chudobných ľudí, ktorí už nemohli pracovať, boli určené chudobince, nevládne a telesne postihnuté osoby mali dostať zaopatrenie v ústavoch, zvaných nosocomia. Môžeme povedať, že táto reforma Jozefa II. platí dodnes. Dnes si ani nevieme predstaviť, aby sociálna starostlivosť namierená na rôzne sociálne skupiny bola realizovaná v jednom spoločnom zariadení. Jozef II. zaviedol v Uhorsku systém osobitnej starostlivosti o duševne choré osoby. Na základe jeho nariadenia museli milosrdní bratia vo svojich nemocniciach vytvoriť niekoľko izieb pre duševne chorých kňazov a rehoľníkov, starostlivosť v týchto zariadeniach sa však poskytovala aj kráľovským úradníkom a ich rodinným príslušníkom. Hoci sa nemocnice milosrdných bratov mohli postarať len o veľmi úzky okruh duševne chorých osôb, nariadenie Jozefa II. bolo prvým krokom na ceste k špecializovanej starostlivosti o túto skupinu hendikepovaných obyvateľov.“ (Kušniráková, I., 2011)

Postavenie človeka s postihnutím a narušením v spoločnosti treba vidieť v rámci podmienok života spoločnosti a jej cieľov. V rôznych častiach sveta sa musia brať do úvahy aj odlišné tradície a spoločenské normy. Situácia v tomto smere u nás sa vyvíjala v nadväznosti na európske pomery. Popri pôvodne sociálne zameranej charitatívnej starostlivosti sa neskôr objavovali aj snahy o uplatnenie istých medicínskych opatrení a výchovy. Rozširovaním humanizmu sa pri hlásaní všeobecnej ľudskosti a spravodlivosti vynárala aj požiadavka na výchovu a vzdelávanie postihnutých detí. Jej významným šíriteľom sa stal Ján Ámos Komenský (1592 - 1670). Deti s postihnutím pokladal za výchovy hodné a výchovy schopné. (Horňák, Kollárová, Matuška, O. 2002, s. 8 – 9)

Pokiaľ u detí s mentálnym postihnutím je prioritná výchova a vzdelávanie, ktoré sa dnes realizuje predovšetkým formou integrácie v rámci bežnej základnej školy, v špeciálnych triedach integrovaných na základných školách či priamo v špeciálnych základných školách, u dospelých jednotlivcov je prioritná výchova a určitá forma dohľadu nad ich každodenným životom, činnosťami a povinnosťami. Táto sa im dostáva rôznym spôsobom. Môže to byť v rámci inštitucionalizovanej starostlivosti predovšetkým v domovoch sociálnych služieb, ktoré sú primárne určené a pripravené prijímať práve klientov s mentálnym postihnutím, ale aj individuálne špeciálnym prístupom zo strany najbližšieho okolia či opatrovateľskej alebo asistenčnej služby. Poskytovanie sociálnych služieb v podobe, v akej ho poznáme dnes, nebolo dlho samozrejmosťou. Posledné najvýraznejšie zmeny nastali pri osamostatnení Slovenskej republiky v roku 1989, keď nastali celkové zásadné zmeny v politickej, ekonomickej aj sociálnej oblasti. Prebehla komplexná reforma celého sociálneho systému a jeho pretvorenie do moderného systému sociálnej pomoci, pričom sa pracovalo s konceptom tzv. záchranej sociálnej siete.

### **Aktuálny stav riešenej problematiky**

Situácia v ústavných zariadeniach sa po roku 1989 samozrejme tiež začala meniť, aj keď ešte niekoľko rokov po zmene politického režimu v niektorých zariadeniach pretrvávali autokratické spôsoby riadenia. Sekera (1997) v roku 1996 zisťuje, že 52% pracovníkov v zariadeniach, ktoré boli predmetom jeho skúmania, sa nemôže otvorene porozprávať so svojimi nadriadenými o problémoch, ktoré ich v ich práci trápia. Dospieva k záveru, že „model kolegiality, zvlášť vo forme komunitného systému, nie je pravdepodobne vo väčšine domovov sociálnych služieb rozvíjaný. (Sekera 2001, in Matoušek, O. 2007, str. 30)

Dôležitým krokom Slovenskej republiky bolo schválenie stratégie deinštitucionalizácie systému sociálnych služieb a náhradnej starostlivosti, ktoré sa uskutočnilo 30. 11. 2011. Slovenská republika sa hlási k celosvetovému trendu systematického odstraňovania dôsledkov dlhodobo uplatňovaného, ale už historicky prekonaného modelu inštitucionálnej izolácie a segregácie ľudí vyžadujúcich dlhodobú odbornú pomoc a starostlivosť. Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky schválilo 14. decembra 2011 Národný akčný plán prechodu z inštitucionálnej na komunitnú starostlivosť v systéme sociálnych služieb na roky 2012–2015.“ (Dostupné online z <http://www.employment.gov.sk/>)

Práca obsahuje vysvetlenie pojmov decentralizácia, deinštitucionalizácia a transformácia. Keďže práca sa primárne zameriava na sociálne služby pre jednotlivcov s mentálnym postihnutím poskytované v domovoch sociálnych služieb v rámci Žilinského samosprávneho kraja na Slovensku, nájdeme v nej pozitíva, ale i negatíva rezidenciálnej starostlivosti o jednotlivcov s postihnutím.

Ďalšou nevyhnutnou súčasťou úspešného predpokladu efektívneho, na cieľovú skupinu zameraného poskytovania sociálnych služieb je tzv. komunitné plánovanie sociálnych služieb, dôsledné zmapovanie „trhu“ kde, komu a na základe čoho sa sociálne služby budú poskytovať. O to kde, komu a na základe čoho sa sociálne služby budú poskytovať rozhoduje podľa Šestáka (in Kozlová, 2005) tzv. triáda, ktorú tvoria tri navzájom participujúce strany: zadávateľia, poskytovatelia a užívatelia sociálnych služieb. Financovanie neštátnych

poskytovateľov sociálnych služieb bolo po roku 1989 vo veľkej miere závislé od centrálne rozdeľovaných dotáciách zo štátneho rozpočtu. Spôsob financovania sociálnych služieb je pre sociálne služby poskytované verejným poskytovateľom a pre sociálne služby poskytované neverejným poskytovateľom usmernené v § 71 zákona č. 448/2008 Z.z.

Samostatná podkapitola práce sa zameriava na človeka ako predmet sociálnych služieb. Znamená to, že je zameraná na každú stránku podieľajúcu sa na poskytovaní sociálnych služieb pre jednotlivcov s mentálnym postihnutím. Človek tu vystupuje raz ako subjekt sociálnej činnosti v prospech iných ľudí (poskytovateľ sociálnej služby), na druhej strane zasa ako objekt sociálnej činnosti v jeho prospech (prijímateľ sociálnej služby). Sociálny rozmer ľudskej osoby je teda hlavný predpoklad sociálnej starostlivosti. Keby nebolo človeka, ktorý má sociálne cítenie a správanie, nemohla by byť reč ani o sociálnej starostlivosti. (Pekarčík, 2006, str. 14)

V rámci zmienky o sociálnych službách pre jednotlivcov s mentálnym postihnutím nesmieme zabudnúť svoju pozornosť venovať aj ľudským potrebám a priamo potrebám jednotlivcov s mentálnym postihnutím. Za základný vzor hierarchie ľudských potrieb sme si zobrali hierarchiu jedného z najznámejších psychológov zaoberajúceho sa ľudskými potrebami A. H. Maslowa.

V domovoch sociálnych služieb sa poskytujú sociálne služby na riešenie nepriaznivej sociálnej situácie z dôvodu ťažkého zdravotného postihnutia, nepriazniveho zdravotného stavu alebo z dôvodu dovŕšenia dôchodkového veku. Zákon o sociálnych službách 448/2008 konkrétne uvádza, že v domove sociálnych služieb sú poskytované sociálne služby fyzickej osobe, ktorá je odkázaná na pomoc inej fyzickej osoby a jej stupeň odkázanosti je najmenej V podľa prílohy č. 3, alebo fyzickej osobe, ktorá je nevidiaca alebo prakticky nevidiaca a jej stupeň odkázanosti je najmenej III podľa prílohy č. 3. Príloha č. 3 zákona o sociálnych službách obsahuje podrobný opis postupu hodnotenia odkázanosti fyzickej osoby na pomoc inej fyzickej osoby na základe jej zdravotného stavu. (dostupné online z [www.zbierka.sk](http://www.zbierka.sk)) Podľa zákona o sociálnych službách č. 448/2008 Z. z. domov sociálnych služieb poskytuje pre svojich klientov rôzne činnosti zabezpečujúce naplnenie základných životných potrieb klientov, v rôznej intenzite ambulantne, pri týždennom či celoročnom pobyte v zariadení. Zabezpečuje voľnočasové a záujmové činnosti, alebo činnosti spojené so základnými pracovnými zručnosťami, ktoré sú pre jednotlivcov s mentálnym postihnutím veľmi potrebné pre čo najefektívnejšie začlenenie sa do spoločnosti a vytvára podmienky na výchovu a vzdelávanie v prípade, že ide o zariadenie určené aj pre deti, a úschovu cenných vecí.

Sociálne služby pre jednotlivcov s mentálnym postihnutím, ktoré sú predmetom našej práce a výskumu, sa realizujú v zariadeniach, určených primárne pre jednotlivcov s mentálnym postihnutím, v domovoch sociálnych služieb.

### **Metodológia výskumu**

Výskum je postavený na kvantitatívne orientovanom type výskumného šetrenia. Ako výskumný nástroj sme využívali dva druhy dotazníkov vlastnej konštrukcie. Výskum sme realizovali v domovoch sociálnych služieb v rámci Žilinského samosprávneho kraja na

Slovensku. Dotazníky boli adresované dvom skupinám respondentov. Tvorili ich pracovníci domovov sociálnych služieb prichádzajúci do priameho kontaktu s klientom, ktorých sa na výskume zúčastnilo celkovo 162 a zákonní zástupcovia klientov DSS, ktorých sa na výskume zúčastnilo celkovo 282. Účasť na výskume nebola povinná, z celkovo oslovených 10 zariadení, zodpovedajúcich našim požiadavkám sa na výskume zúčastnilo 8 zariadení. Výber výskumnej vzorky teda môžeme označiť ako dostupný, pretože sme využili všetky možné dostupné zdroje.

### Hlavný cieľ výskumu

Výskumné šetrenie bolo realizované v domovoch sociálnych služieb v rámci Žilinského samosprávneho kraja, ktoré poskytujú svoje služby primárne jednotlivcom s mentálnym postihnutím. Hlavným cieľom práce bolo *posúdiť vybrané aspekty sociálnych služieb (poskytovaných v DSS) z pohľadu zákonných zástupcov klientov domovov sociálnych služieb a z pohľadu pracovníkov prichádzajúcich do priameho kontaktu s klientom.*

Pre výskumné šetrenie sme si stanovili 10 výskumných hypotéz, z ktorých sa na tomto mieste zmienime len o piatich:

H1: Predpokladáme, že medzi klientmi a klientkami domova sociálnych služieb (ďalej len DSS) existuje rozdiel v spokojnosti so sociálnymi službami, ktoré sa im poskytujú.

H2: Predpokladáme vzťah medzi počtom klientov, ktorých má pracovník denne na starosti a formou práce s klientom v DSS.

H3: Predpokladáme vzťah medzi formou práce s klientom, ktorá klientovi najviac vyhovuje a formou práce s klientom, ktorá v DSS reálne prebieha.

H7: Predpokladáme, že čím menej klientov má pracovník DSS denne na starosti, tým viac prispôbuje formu práce s klientom jeho požiadavkám.

H9: Čím menšia je skupina klientov, s ktorými PPK denne pracuje, tým vyššia je spokojnosť ZZ s prístupom pracovníkov ku klientovi DSS.

### Výsledky výskumu

Téma, o ktorej často diskutujú klienti DSS, ich zákonní zástupcovia, ale aj samotní pracovníci DSS prichádzajúci do priameho kontaktu s klientom, býva počet klientov v zariadení na jedného pracovníka.

Pri otázke týkajúcej sa spokojnosti pracovníkov DSS a zákonných zástupcov klientov DSS s časom dopravy do DSS sa najviac respondentov z každej skupiny hlásilo k spokojnosti alebo úplnej spokojnosti s časom dopravy do zariadenia. Domovy sociálnych služieb sú teda, čo sa vzdialenosti týka, dobre dostupné tak klientom, ako aj svojim zamestnancom.

Pozerali sme sa však aj na finančnú dostupnosť sociálnych služieb poskytovaných v DSS. Prekvapením pre nás bol výsledok, že až 174 (61,70 %) zákonných zástupcov klientov DSS je s finančnou dostupnosťou sociálnych služieb spokojná. Len 23 (8,16 %) zákonných zástupcov uviedlo svoju nespokojnosť. Pritom je však všeobecne známy fakt a výskumná pilotáž, ktorá

predchádzala samotnému výskumu, nie je však súčasťou tejto práce, dokazuje večnú nespokojnosť zákonných zástupcov klientov DSS s finančnou dostupnosťou služieb.

Pri zisťovaní dostupnosti informácií, sme v rámci výskumnej pilotáže taktiež zistili skôr nespokojnosť zákonných zástupcov s možnosťou získavať informácie o sociálnych službách pre ich deti, resp. rodinných príslušníkov. Výskum však tak jednoznačne nehovorí. V rámci výskumu sme prišli k záveru, že až 74 (26,24 %) zákonných zástupcov je s dostupnosťou informácií spokojných, 60 (21,28 %) respondentov nespokojných a len 39 (13,83 %) veľmi nespokojných. Je preto len veľmi malý rozdiel medzi počtom spokojných a nespokojných respondentov. Toto však môžeme pripísať aj skutočnosti, že najviac respondentov sa priklonilo k voľbe možnosti, niekedy som spokojný, niekedy nespokojný. Bolo to až 85 (30,14 %) respondentov.

Na výskume sa zúčastnilo spolu 162 (100 %) zamestnancov prichádzajúcich do priameho kontaktu s klientom a 282 (100 %) zákonných zástupcov klientov, ktorí vyjadrovali svoju spokojnosť alebo nespokojnosť s počtom zamestnancov prichádzajúcich do priameho kontaktu s klientom v zariadení, ktoré ich dieťa prípadne im zverená osoba (zverenec) navštevuje. Úplne spokojných sme napočítali 12 (4,27 %) zákonných zástupcov klientov a 3 (1,86%) zamestnancov prichádzajúcich do priameho kontaktu s klientom. Naopak úplne nespokojných bolo 14 (8,70 %) zamestnancov DSS a 66 (23,49 %) zákonných zástupcov klientov DSS. Možnosť odpovede niekedy spokojný, niekedy nespokojný zvolilo 76 (27,05%) zákonných zástupcov klientov a 47 (29,19%) pracovníkov prichádzajúcich do priameho kontaktu s klientom. Spokojných s počtom pracovníkov v zariadení bolo celkovo 58 (20,64%) zákonných zástupcov klientov a 44 (27,33%) zamestnancov prichádzajúcich do priameho kontaktu s klientom. Svoju nespokojnosť prejavilo 69 (24,55%) zákonných zástupcov klientov a 53 (32,92%) zamestnancov DSS prichádzajúcich do priameho kontaktu s klientom.

Pri štatistickom spracovaní výsledkov výskumu sme použili korelačnú a komparačnú analýzu dát, v rámci ktorých sme počítali nasledujúce testy: T-test, Cramerovo V, Chi-kvadrát pre dve premenné, Spearmanovu poradovú koreláciu. Na základe týchto testov bola určená miera vzťahu medzi jednotlivými premennými a teda overenie vopred stanovených hypotéz. Medzi spokojnosťou klientov a klientiek so sociálnymi službami sme nezistili štatisticky významný rozdiel. Toto zistenie považujeme za pozitívne. Medzi formou práce s klientom a počtom klientov v skupine sme taktiež nezistili štatisticky významné rozdiely. Nepotvrdilo sa nám naše tvrdenie, čím menej klientov v skupine, tým viac sa využíva individuálna forma práce. Dokonca najmenej klientov sa hlásilo k individuálnej forme práce bez ohľadu na počet klientov v skupine. Najviac klientov zo všetkých možných veľkostí skupiny, s ktorou pracovník denne pracuje, sa prihlásilo ku kombinovanej forme práce s klientom, čo môžeme považovať za preferenciu spoločnosti zo strany jednotlivcov s postihnutím. Predpokladáme teda ich kolektívnosť a záujem o okolie. **H3** bola potvrdená, za najčastejšie reálne prebiehajúcu formu práce môžeme okrem možnosti iné označiť skupinovú formu práce. Predpokladáme, že klientov je v zariadeniach nadmerný počet. Nie je preto reálne možné vykonávať individuálnu formu práce s klientom v takej miere, ako požadujú klienti. Forma práce musí byť modifikovaná s ohľadom na počet pracovníkov v zariadení a ich možnosti práce klientom. Toto sa nám však nepotvrdilo a zistili sme, že pracovníci prispôbujú formu

práce klientom za každých okolností, pri akomkoľvek počte klientov v skupine. Hypotéza **H4** sa nepotvrdila, existuje len veľmi slabý signifikantný vzťah medzi počtom klientov v skupine a spokojnosťou ZZ s prístupom pracovníkov ku klientovi. ZZ prevažne preukazujú spokojnosť s prístupom ku klientovi bez ohľadu na počet klientov v skupine. Ak sa pokúsime zhrnúť výsledky výskumu, môžeme byť so sociálnymi službami poskytovanými jednotlivcom s mentálnym postihnutím v domovoch sociálnych služieb veľmi spokojní. Klienti a zákonní zástupcovia klientov sú s väčšinou aspektov, na ktoré sme sa v práci zamerali, spokojní bez ohľadu na to, koľko klientov je v skupine. Najväčšie negatívum, ktoré sme v rámci výskumu zistili, je počet pracovníkov prichádzajúcich do priameho kontaktu s klientom vzhľadom na počet klientov. V tejto oblasti sociálne služby stále zaostávajú za vyspelejšími krajinami, kde sa zákonom stanovené počty pracovníkov dodržiavajú aj v reálne prebiehajúcej starostlivosti. Toto sa, samozrejme, odráža ďalej aj v starostlivosti a kvalite poskytovaných služieb. Ak sú naši klienti a ich zákonní zástupcovia s väčšinou sledovaných aspektov sociálnych služieb spokojní už dnes, pri dodržiavaní zákonom stanovených počtov pracovníkov by ich spokojnosť ďaleko prevýšila dnešné zistenia. Do budúcnosti môžeme domovom sociálnych služieb zaželať veľa úspechov v ďalšom napredovaní a vyzvať ich na riešenie problematiky personálneho vybavenia zariadení, ktoré dnes aj napriek zákonnému vymedzeniu presného počtu pracovníkov na istý počet klientov nie je dodržané.

## Resumé

Práca sa usiluje o analýzu sociálnych služieb poskytovaných jednotlivcom s mentálnym postihnutím na Slovensku. Výskum bol realizovaný v domovoch sociálnych služieb (ďalej len DSS), v ktorých sa predovšetkým koncentrujú sociálne služby smerované tejto kategórii osôb. Hlavným cieľom práce bolo posúdiť vybrané aspekty sociálnych služieb (poskytovaných v DSS) z pohľadu zákonných zástupcov klientov domovov sociálnych služieb a z pohľadu pracovníkov prichádzajúcich do priameho kontaktu s klientom.

Výskum bol realizovaný v DSS v rámci Žilinského samosprávneho kraja. Do výskumu sa zapojilo celkovo 8 zariadení. Ako výskumný nástroj sme použili dotazníky, adresované dvom skupinám respondentov. Bola to skupina zákonných zástupcov klientov DSS a skupina pracovníkov DSS prichádzajúcich do priameho kontaktu s klientom.

Práca obsahuje päť kapitol, z ktorých takmer každá ma štyri podkapitoly. Prvá kapitola sa zaoberá epistemologickými východiskami, druhá dokonale rozoberá mentálne postihnutie ako také, tretia analyzuje sociálne služby a sociálne služby pre jednotlivcov s mentálnym postihnutím. Štvrtá kapitola tvorí imaginárny most k samotnému výskumu a piata kapitola obsahuje konkrétne výsledky výskumného šetrenia a závery, ktoré sme na základe vykonaného výskumu vyvodili.

Sociálne služby existujú tak dlho ako existuje ľudské pokolenie. Na tejto predlhej púti si prežili svoje a mali by o čom rozprávať. Môžeme však povedať a náš výskum to aj dokazuje, že sociálne služby sú dnes poskytované cielene určitej skupine osôb, snažia sa v rámci svojich možností naplniť určité ciele, požiadavky a očakávania svojich klientov a klienti sú s väčšinou aspektov, ktoré sme v rámci nášho výskumu sledovali, spokojní.

## Literatúra

BARTOŇOVÁ, M, BAZALOVÁ, B. - PIPEKOVÁ, J. 2007. *Psychopedie: texty k distančnému vzdelávaniu*. 2. vyd. Brno : Paido, 150 s. ISBN 978-80-7315-161-4.

HORŇÁK, L., KOLLÁROVÁ, E. - MATUŠKA, O. 2002. *Dejiny špeciálnej pedagogiky*. Prešov : PF PU v Prešove, 199 s. ISBN 80-8068-122-8.

KUŠNIRÁKOVÁ, I. 2011. *Hendikepovaní na okraji spoločnosti*. *História*, revue o dejinách spoločnosti, 5-6/2011, 11. ročník, ISSN 1335-8316

MATOUŠEK, O. a kol., 2007. *Sociální služby*. Praha : Portál, 184s., ISBN 978-80-7367-310-9, s. 9

PEKARČÍK, Ľ. 2006. *Humanizmus v sociálnej starostlivosti o človeka*. Ružomberok: Edičné stredisko Pedagogickej fakulty, Katolíckej univerzity v Ružomberku, 88 s. ISBN 80-8084-118-7.

## Použité internetové zdroje

KULJOVSKÁ, Janka. *Starovek*. [online]. c2005 [cit 30. 09. 2012]. Dostupné z <http://www.historika.sk/rim.htm>

Zákon o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona o živnostenskom podnikaní - Zákon č. 448/2008 Z. z. - úplné znenie, [online]. [cit 27. 07. 2012]. **Dostupné z** [http://www.zbierka.sk/sk/predpisy/zakon-448-2008-z-z.p32603.html?aspi\\_hash=NDQ4LzlwMDggWi56Lg](http://www.zbierka.sk/sk/predpisy/zakon-448-2008-z-z.p32603.html?aspi_hash=NDQ4LzlwMDggWi56Lg)

## Autor:

Mgr. Soňa Klempová  
 Masarykova Univerzita  
 Katedra špeciálnej pedagogiky  
 Pedagogická fakulta  
 Poříčí 7  
 603 00 Brno  
 Česká Republika  
 E-mail: [klempova.s@gmail.com](mailto:klempova.s@gmail.com)

## VÝCHOVA A IDEOLOGICKÝ RÁMEC PEDAGOGIKY V ČESKOSLOVENSKU OD 50. LET 20. STOLETÍ

Lucie Kučerová

### Abstrakt

*Příspěvek vychází ze zaměření doktorského studia a budoucí disertační práce autorky se zaměřením na problematiku vztahu výchovy, ideologie a dějin pedagogiky v období autoritativního režimu v Československu, tedy v letech 1948 – 1989. Dílčím tématem je také metodologické vymezení v podobě diskursivní rekonstrukce dobových oficiálních dějin pedagogiky a dobových konceptů obecné pedagogiky a didaktiky. Cílem příspěvku je na základě obsahové, textové a kritické diskursivní analýzy (CDA) ověřit předpoklad, že dějiny pedagogiky plní funkci tvůrce - spoluautora tzv. metanarací (velkých vyprávění), které napomáhají implementaci konkrétní, v tomto případě marxistické ideologii do dobově platných diskursů pedagogiky.*

### ÚVOD – VÝCHOVA, IDEOLOGIE, FILOZOFIE

V době autoritativního režimu byla pedagogika chápána jako věda o výchově, která byla ve svém dlouhodobém historickém vývoji součástí filozofie. Autoři marxistické pedagogiky chápali výchovu jako záměrnou a formativní společenskou činnost, která usměrňuje životní aktivity člověka tak, aby se formoval pro potřebu tehdejší společnosti. Člověk nebyl vychováván jen pro nejbližší současnost, ale především pro budoucnost. Proto pedagogika v těchto podmínkách nebyla chápána jen jako věda o výchově, ale nýbrž také jako věda o socialistické a komunistické výchově, jejíž podstatou byla příprava dětí a mládeže na společenský život a práci ve společnosti, která vyzdvihovala bohatství komunistických mravních idejí, náhledů a zkušeností. (Velikanič, 1978, s. 12, 13) Cílem výchovy byl ideál, kterého se mělo dosáhnout cílevědomými činnostmi. Marx a Engels objevili vztah mezi ekonomicko-společenskými vztahy a ostatními vztahy dané společností. Základem byly tedy vztahy ekonomicko-společenské a všechny ostatní řadili do tzv. nadstavby. Proto bylo stěžejní tvrzení, že výchova se nemůže uskutečňovat mimo společnost, tak jak tvrdí buržoazní pedagogika, tedy bez ideologie a politiky. Škola tedy nemůže být „apolitická“. Všeobecné cíle výchovy byly ideovým odrazem reality, cílem komunistické výchovy bylo rozvíjet člověka všestranně a využít tak jeho k práci střídavě v různých odvětvích podle potřeb společnosti nebo osobních zájmů. Podmínkou realizace výchovy byla jednota výchovného působení, kterou utvářela v socialistické společnosti marxisticko-leninská ideová základna. Ideově-politická výchova měla za úkol vychovávat člověka s kladným vztahem k dělnické třídě a komunistické straně jako vedoucí síle společnosti, člověka s komunistickým přesvědčením a chováním, které podporuje vztah k vlasti, pracujícímu lidu. Ideově-politická výchova měla tyto složky: pochopení politiky KSČ jako vedoucí síly společnosti, výchova komunistického přesvědčení a konání, výchova socialistického vlastenectví, výchova

proletářského internacionalismu, výchova a utváření vědeckého světového názoru. (Velikanič, 1978, s. 29, 42)

Názory K. Marxe a B. Engelse na výchovu a vzdělání jsou neoddelitelnou součástí učení vědeckého socialismu. Význam pro pedagogiku i její dějiny má poznání, že výchova jako jeden z jevů života společnosti závisí na hmotných podmínkách společnosti, ukázali na třídní ráz výchovy v třídních společenských formacích. (Cach, 1958, s. 32, 33)

Marxistická filozofie vycházející z názorů K. Marxe a F. Engelse za základ univerza považovala hmotnou objektivní realitu, která je poznatelná. Jako podstatu dějin chápali procesy hmotné (hlavně ekonomické) a mravnost, vědu, umění a náboženství považovali za nadstavbu. Jejich metodou poznání byla dialektika, prostřednictvím, které procesy dění vysvětlovali. Marxistickou pedagogiku řadíme do sociologické skupiny pedagogických směrů. Při určování cílů výchovy, totiž považuje za primární společenské a historické podmínky a třídní charakter výchovy. Významným představitelem marxistické pedagogiky byl A. S. Makarenko, který zdůrazňoval individuální přístup k dítěti, který právě byl příčinou napětí mezi ním a oficiální sovětskou pedagogikou. Marxismus se řadí mezi naturalistické směry 20. století a ve své původní podobě byl inspirací pro např. Frankfurtskou školu, pro existencialismus jako i pro Francouzský strukturalismus. (Masarik, 1994, s. 73)

V marxisticko – filozofickém učení nacházela pedagogika oporu při studiu jevů, které jsou předmětem jejího bádání. Dialektický materialismus poskytoval studium a chápání jevů a dějů z hlediska jejich všeobecné spojitosti a vzájemné podmíněnosti. Historický materialismus zkoumal zákony vývoje společnosti jako celku a vzájemné působení všech stránek života a pedagogice pomáhal při studiu specifických jevů objevujících se ve výchově. Marxistická filozofie byla pevnou základnou socialistické pedagogiky. Pedagogické ideje, názory a školské soustavy se utvářely v konkrétních sociálně-ekonomických, politických podmínkách a byly zrcadlem společnosti. (Velikanič, 1978, s. 21, 22)

Jednota vědy a světového názoru se nejotevřeněji hájí v marxistické pedagogice. Pro marxisty patří „stranickost“ k podstatným znakům vědy. Připouštějí jen vědu budovanou na marxisticko-leninských základech. Věda tohoto druhu se uznává jako „mocná zbraň při revolučním přetváření světa.“ V souladu s tím je pro sovětské komunisty samozřejmé, že pedagogická věda analyzuje společenské potřeby a na základě této analýzy určuje, které vlastnosti mají být u dětí vytvářeny a čemu se mají učit. Brezinka dále uvádí, že marxisticko-leninský princip stranickosti ve vědě vylučuje „odideologizování vědy v smyslu rozlišování mezi vědou a ideologií“, vychází přitom z publikací vydaných v 70. letech. (2001, s. 80)

Jestliže shrneme filozofická východiska marxismu, tak ho charakterizujeme jako realistické, ateistické a materialistické učení, podle něhož je bytí první a poté následuje duch, tedy že vědomí závisí na materiálním a naopak. Dále neexistuje žádný tvůrce světa (Bůh), ale naopak hmota (příroda) je věčná. Duch, vědomí je pak produktem a funkcí hmoty. Lidské poznání zase čistým odrazem (kopií, fotografií) vnějšího světa. Základním principem marxistického pohledu na společnost je to, že materiální podmínky (společenské bytí) určují vědomí, myšlení dané společnosti a nikoliv naopak, přitom tímto společenským bytím se myslí tzv. způsob výroby materiálních statků, tzn. způsob, jakým lidé v dané společnosti vyrábějí statky, které jsou pro ně životně důležité. (Heczko, 2004)

## DISKURZIVNÍ ANALÝZA

Pro dané téma byl zvolen kvalitativní přístup, jehož cílem je zkoumání daného sociálního problému, založeném na analýze textů. K. Zábrodská ve své knize *Variace na gender* uvádí šest odlišných tradic diskurzivně analytického výzkumu, jedná se o konverzační analýzu a etnometodologii, interakční sociolingvistiku, diskursivní psychologii, kritickou diskursivní analýzu a kritickou lingvistiku. Diskurzivní analýzu můžeme chápat současně jako teorii i metodu. Kořeny kritické diskursivní analýzy (CDA) nalezneme ve funkcionální lingvistice, která zkoumá funkce použití jazyka a v kritice teorie Frankfurtské školy, která pohlíží na jazyk jako na nástroj ideologie. Mezi hlavní postavy CDA řadíme T. van Dijk, N. Fairclough, G. Kress a R. Wodaková, přičemž každý má svůj přístup k této analýze (Zábrodská, 2009, s. 67,74) Například N. Fairclough rozděluje analyticky tzv. kritickou diskursivní analýzu do tří samostatných, i když vzájemně propustných oddílů: 1) *deskripce*, 2) *interpretace*, 3) *explanace*. Deskripce se zabývá formální stránkou textu, jedná se o klasickou lingvistickou analýzu, která zkoumá lingvistické znaky jako slovní zásobu, gramatiku, tón a direktivou řeči atd. Interpretace zkoumá samotnou diskursivní praxi, tedy se snaží identifikovat a interpretovat různé diskursivní typy spojené s určitými typy situací. Poslední explanace se zabývá sociální determinací procesu produkce a interpretace a jeho sociálními efekty. (Vašát, 2009). CDA představuje seskupení několika různých škol, které se mezi sebou v mnohém liší, např. v tom, jak definují diskurs a diskursivní analýzu. Někteří autoři zkoumají diskurs jako užití mluveného i psaného jazyka a jako formu sociální praxe, jiní přistupují k diskursivní analýze jako identifikaci pravidel umožňujících vytvářet konkrétní texty a navazují tak na Foucaultovu konceptualizaci diskurzu. Již zmiňovaný Fairclough uvádí, že hlavním předmětem zájmu kritických analytiků je ideologická funkce jazyka, tedy role jakou hraje jazyk při vytváření a udržování vztahů moci a dominance, studium více či méně skrytých strukturálních vztahů dominance, diskriminace, moci a kontroly tak, jak manifestuje jazyk. Spíše než studiu verbálních interakcí se CDA věnuje analýze psaných a institucionálně zakotvených textů, jako jsou vládní dokumenty, novinové články a učebnice. (Zábrodská, 2009, s. 74, 75)

Diskursivní analýza je založena na identifikaci tzv. *interpretačních repertoárů*, *diskurzů* nebo *ideologie* v závislosti na typu analýzy diskursů. Diskurz můžeme obecně charakterizovat takto, diskurs je specifický způsob mluvení a rozumění světu nebo jeho aspektům, užívání jazyka či dalších znakových systémů členy dané společnosti či její skupiny v určité oblasti společenského života v rámci komunikace o určitém tématu. Diskurs je určitá významná reprezentace světa, která je vytvářena sociálními interakcemi a je řízen vlastními specifickými pravidly. (Vašát, 2009)

Metoda diskurzivní analýzy v konstruktivistickém pojetí se zaměřuje na analýzu obsahových sdělení v publikacích vydaných v daném období v rámci sociálního kontextu. Cílem je také vymežit diskursivní univerzum dějin pedagogiky a cílů výchovy v době autoritativního režimu. V rámci diskursivní analýzy tohoto tématu byly zvoleny otázky, které byly následně ověřeny v textu. Jedná se o tyto diskurzy: Byly cíle obecné pedagogiky a výchovy ideovým odrazem reality v sociálním kontextu své doby?, jaký byl vztah ideologie, politiky a výchovy

v období autoritativního režimu u nás?, jaké jedince měla vychovávat komunistická strana v rámci svého ideově-politického působení?, jakou roli hrály dějiny pedagogiky?

## HISTORIOGRAFIE DĚJIN PEDAGOGIKY NA POČÁTKU 20. STOLETÍ V ČESKOSLOVENSKU

Obecně můžeme charakterizovat úlohu dějin pedagogiky v době autoritativního režimu jako zkoumání výchovné praxe a pedagogické teorie v souvislosti s hospodářskými a politickými vztahy. Autoři věnující se dějinám pedagogiky nebo učebnice pedagogiky na vysokých školách vycházející v této době, věnují tomuto tématu značnou pozornost, protože pokládají dějiny pedagogiky za významné pro pedagogickou teorii. Dějiny pedagogiky jako vědní obor datujeme poměrně pozdě, první náznaky zpracování pedagogické minulosti se objevují koncem 17. století. První zmínky o vývoji českých škol jsou zaznamenány ve spise Pavla Stránského (*Respublica Bohemiae*) z roku 1634. Rozvoj pedagogické historiografie spadá do 19. století a souvisí s nutností rozvoje učitelského vzdělání. Teprve po vydání zákona z roku 1869 se učitelé začínají zabývat zpracováním učebnic dějin pedagogiky, jedná se však spíše o díla přehledová a nikoliv odborná. Zmínit můžeme i práci Jana Šafránka, který se pokusil o sepsání historické práce s názvem *Škola česká*, ovšem tento text byl silně poznamenán autorovými sympatiemi k Rakousku. První rozsáhlou prací českého autora historického charakteru jsou *Dějiny pedagogiky* od O. Kádnera vydané v letech 1909 až 1919. Kádner se věnuje českým dějinám pedagogiky od doby obrození až po jeho pozitivistické pojetí dějin. Dalším autorem píšícím o pedagogických reformátorech je O. Chlup a jeho *Vývoj pedagogických idejí v novém věku* (1926). Práce z dějin pedagogiky byly tedy především historickými přehledy, které měly poučovat o škole, výchově a přibližovat pedagogické ideje z minulosti. Musíme však vzít v úvahu, že v této době byly dějiny pedagogiky chápány spíše jako učební předmět, nikoliv jako vědecká disciplína. (Kopecký a kol., 1964, s. 3-5)

V díle J. Váni z roku 1955 se jasně patrný vliv marxismu, který potvrzuje výrok: „Dialektický a historický materialismus, vytvořený Marxem a Engelsem dále rozvinutý Leninem a Stalinem, podává vědecký výklad vývoje lidské společnosti, a zároveň je jediné správnou metodou zkoumání každé jednotlivé stránky společenského života. Skutečný vědecký názor na výchovu podali teprve Marx a Engels. Se vznikem marxismu byly poprvé otázky výchovy spjaty s revolučním bojem proletariátu za svržení kapitalismu a za vytvoření nové socialistické společnosti. Proto se dějiny pedagogiky rozdělují na dvě části: od nejstarších dob do vzniku marxismu a od vzniku marxismu do současné doby.“ (Váňa, 1955, s. 3, 5)

K poválečné literatuře, která se zaměřuje na dějiny pedagogiky 20. století, patří práce již zmiňovaného O. Chlupa a J. Novotného s názvem *Výchova v zrcadle pramenů*, dále Chlupova *Pedagogika*. Mezi další autory řadíme i studie J. Skalkové-Procházkové o jednotlivých směrech pedagogiky 20. století. (Singule, 1966, s. 13)

Dochází také k rozsáhlému publikování sovětských pedagogických prací, např. Sovětské dějiny pedagogiky od Medynského, Gončarovu obecnou pedagogiku atd. Za důležité byly pokládány také překlady ruských autorů jako Lenin, Makarenko, Kalinin a Krupská.

Od počátku 50. let byla u nás preferována domácí socialistická pedagogika, která vycházela z několika ideových zdrojů. Prvním východiskem bylo v díle kriticky zhodnotit dědictví české a slovenské pedagogiky, zvláště dílo J. A. Komenského. Druhým východiskem byla pedagogická teorie Sovětského svazu, kde byla vyzdvihována ideová genialita Lenina. (Somr a kol., 1987, s. 290, 291, 301-307)

Rozhodující vliv na prohloubení ideově politické složky ve výchově a vyučování měl Ústřední výbor komunistické strany a to v otázkách ideologického zaměření literatury a umění z roku 1946. Učitel měl vychovávat mladou generaci v duchu socialistického vlastenectví, odmítána byla lhostejnost k sovětské politice, bezideovost a „pochlebačnost“ vůči buržoazní kultuře. (Váňa, 1955, s. 288)

### DĚJINY PEDAGOGIKY V KONTEXTU POLITICKÝCH UDÁLOSTÍ

Vývoj československého školství a pedagogiky po roce 1945 prošel zásadními změnami ve výchově a ve výchovném systému. Byly vyzdvihovány tradice pedagogiky v Husově výchovném ideálu, v díle J. A. Komenského, v pedagogice přelomu 19. a 20. století, charakterizované díly G. A. Lidnera a O. Kádnera. Vztah výchovy, ideologie a politiky byl dovršen únorovým vítězstvím v roce 1948, které znamenalo cestu socialistické výstavby v Československu a rozvoj teorie socialistické výchovy. Byl vydán zákon o základní úpravě jednotného školství, který zaváděl jednotnou školskou soustavu, kdy cílem byla všestranná rozumová, citová, mravní a tělesná výchova a vzdělávání v duchu pokrokových národních tradic, k životu národně i politicky uvědomělem v lidově demokratickém státě. Program zlidovění školy byl úkolem ideovým, který naplňoval požadavek jednoty teorie i praxe a vědy společenské jako poslání pedagogiky, která byla spjata s oblastí ideologie. V roce 1951 byly vydávány nové učebnice pro národní a střední školy, protože u těch dosavadních byl spatřován nedostatek, a to v ústupnosti v zásadách marxismu-leninismu a kompromisnost v otázkách světového názoru. Dalším nežádoucím znakem starých učebnic byla také „smířlivost“ vůči vlivům různých buržoazních ideologií. (Somr a kol., 1987, s. 290, 291) Zejména bylo kritizováno to, že nebyl dostatečně objasněn rozdíl mezi ideologií předmnichovské republiky, představované Masarykem a Benešem, a mezi ideologií vědeckého socialismu. Jako nutné chápali ukázat převahu idejí marxismu-leninismu. (Váňa, 1955, s. 343) Úkolem socialistické společnosti jednoznačně bylo vychovat generaci lidí oddaných dělnické třídě, komunistické straně a s hlubokým vztahem k Sovětskému svazu. Toto těsné spojení mezi politikou a hospodářsko-technickým rozvojem naplňovala školská reforma z 24. dubna 1953. Velká pozornost v 2. polovině 50. let byla věnována polytechnické výchově, čímž byla potvrzována Leninova myšlenka, že základní osou nového vzdělávání v socialistické společnosti je jednotná škola technického zaměření. (Somr a kol., 1987, s. 301-307) Profesionální orientace byla označována jako cílevědomý a dlouhodobý proces výchovy k povolání a k svobodné volbě, což bylo vyvrcholením snah všeobecného polytechnického vzdělání a pracovní výchovy. V duchu základního principu komunistické výchovy, tedy spojení teorie a praxe, tvořila pracovní výchova spolu s profesionálně orientovanou činností, jednu ze složek komunistické výchovy. (Hřebíček, 1987, s. 11, 12)

Po druhé světové válce bylo nutné provést očistu škol a všech kulturních institucí, došlo k uzavření německých škol. Poté bylo nutné provést změny zejména v oblasti výchovy a výstavby českých škol. Prvním ministrem školství byl Zdeněk Nejedlý, historik, vědec a znalec českých dějin a kultury. Další osobností, která svými pedagogickými názory a praktickou činností přispěla k budování socialistické školy, byl již zmiňovaný O. Chlup, první děkan pedagogické fakulty UK v Praze. Mezi univerzitní profesory, kteří svou vědeckou práci postavili na behaviorismu a celostní psychologie byl Václav Příhoda, který se zabýval hlavně otázkami racionalizace školství a vybudováním jednotné diferencované školy. (Štverák, 1982, s. 274, 285, 291, 292)

## ZÁVĚR

Dějiny pedagogiky publikované v době autoritativního režimu staví na základu, že výchova mladé generace je vždy spojena s životem společnosti. Jasně rozlišují dvě linie, a to svět rozdělený na Sovětský svaz, který usiluje o vytvoření podmínek šťastného života pro všechny a na druhé straně imperialistické země, které se zmítají ve vnitřních rozporech. (Váňa, 1955, s. 347)

Závěrem můžeme konstatovat, že pedagogika a výchova měly u nás v době autoritativního režimu významnou roli a komunistická strana věnovala otázkám výchovy mimořádnou pozornost. Podmínkou výchovného působení byly jednota výchovného vlivu, kterou utvářel marxisticko-leninský základ. Základem výchovy bylo pochopení politiky komunistické strany jako vedoucí síly společnosti, dále pak kladli důraz na výchovu komunistického přesvědčení a konání, výchovu socialistického vlastenectví, výchovu proletářského internacionalismu a výchovu utváření vědeckého světového názoru. (Velikanič, 1987, s. 35-44)

Předpoklad, že dějiny pedagogiky byly po roce 1948 ideologizovány jako první, byl ověřen na základě diskursivní rekonstrukce dobových oficiálních dějin. Tento předpoklad prokazuje také literatura vydaná zejména v 50. letech. Můžeme tedy říci, že rozvoj socialistické společnosti plánovitě řízené Komunistickou stranou Československa kladl na školu nové požadavky a plnění úloh v oblasti hospodářské, kulturní a sociální. Význam ideově -výchovné funkce společenských věd, spočíval v tom, že se podíleli na utváření společenského vědomí, názorů, postojů a přesvědčení širokých mas v rámci socialistického způsobu života. Cílem byl všestranný rozvoj osobnosti člověka a s tím související otázky řízení tohoto rozvoje. Nejdůležitější funkcí a úlohou výchovy bylo ideologicky působit, zdokonalovat řízení společenských procesů, utvářet osobnost nového člověka, zkvalitnit proces učení a zvyšování obranyschopnosti vlasti a celé socialistické společnosti. (Harineková, 1984, s. 3, 4)

## Literatura

BREZINKA, W. 2001. *Východiska k poznání výchovy*. Brno: Nakladatelství L. Marek. 310 s.  
CACH, J. 1958. *Otázky výchovy a vzdělání v počátcích českého dělnického hnutí*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 303 s.



- HARINEKOVÁ, M. a kol. 1984. *Uplatnenie psychológie a pedagogiky v socialistickej škole*. Okresné pedagogické stredisko v Topoľčanoch a Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky a psychologie Nitra.
- HŘEBÍČEK, L. 1987. *Výchova a profesionální orientace*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- KOPECKÝ, J., KYRÁSEK, J., SINGULE, F. – SPĚVÁČEK, V. 1964. *Kapitoly z dějin pedagogiky*. Praha: SPN, 135 s.
- MASARIK, P. 1994. *Všeobecná a porovnávací pedagogika*. Nitra: Vysoká škola pedagogická.
- SINGULE, F. 1966. *Pedagogické směry 20. století*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 335 s.
- SOMR, M. a kol. 1987. *Dějiny školství a pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 359 s.
- ŠTVERÁK, V. 1983. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 380 s.
- VÁŇA, J. 1955. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 363 s.
- VELIKANIČ, J. 1978. *Pedagogika pro pedagogické fakulty vysokých škol*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 529 s.
- ZÁBRODSKÁ, K. 2009. *Variace na gender: poststrukturalismus, diskurzivní analýza a genderová identita*. Praha: Academia. 197 s. ISBN 978-80-200-1752-9

### Elektronické zdroje

- HEZCKO, S. 2004. Co je to vlastně marxismus. *Britské listy*. Dostupné na: <http://www.blisty.cz/art/17901.html>.
- V AŠÁT, P. 2009. *Kritická diskursivní analýza: sociální konstruktivismus v praxi*. ZČU. Dostupné na: <http://www.antropologie.org/cs/publikace/prehledove-studie/317-kriticka-diskurzivni-analyza-socialni-konstruktivismus-v-praxi>

### Autor:

Lucie Kučerová  
 Ústav pedagogiky a sociálních studií  
 Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci  
 Žižkovo nám. 5, Olomouc  
 Email: [kucerova.lucie-pv@seznam.cz](mailto:kucerova.lucie-pv@seznam.cz)

# KONZUMACE ALKOHOLU V ČESKÉ SPOLEČNOSTI POHLEDEM ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Ondřej Kupčík

## Abstrakt

*Príspevok prezentuje prvotný náčrt vznikajúcej dizertačnej práce zameranej na problematiku konzumácie alkoholu v českej spoločnosti. Opisuje aktuálny stav poznania, kategorizuje a definuje vybrané filozofické prístupy k danej problematike konzumácie alkoholu ako typu rizikového správania. Príspevok taktiež prezentuje návrh empirickej časti dizertačnej práce, resp. zvolenú výskumnú oblasť, metódu, vzorku, ale predovšetkým postup samotného výskumu. Definovaný je aj výstup empirickej časti dizertačnej práce a jej význam pre pedagogickú teóriu a prax.*

## ÚVOD

Úvodem by chtěl autor upozornit, že se jedná pouze o prvotní nástin disertační práce, která se nachází ve své počáteční fázi, a to shromáždování zdrojů pro teoretické ukotvení práce a plánování empirické části disertační práce.

Cílem příspěvku je nastínit probíhající disertační práci autora, která je nejen deskripcí situace v oblasti konzumace alkoholu žáky základních škol v ČR, ale popisem vybraných teoretických přístupů k uvedenému rizikovému chování žáků. Cílem příspěvku je rovněž prezentace záměru empirické části disertační práce, plán výzkumu v oblasti konzumace alkoholu v České republice, zacílený na konzumaci alkoholu žáky 2. stupně ZŠ a jejich názoru na stávající situaci konzumace ve společnosti.

Záměrem disertační práce je interpretovat postoje žáků vybraných základních škol v Moravskoslezském, Olomouckém a Zlínském kraji na konzumaci alkoholu ve společnosti a porovnat je s postoji žáků z kraje Ústeckého, Libereckého a Jihočeského. Tyto dvě skupiny byly vybrány jakožto zástupci krajů s nejvyšším (Moravskoslezský, Olomoucký a Zlínský kraj) a nejnižším (Ústecký, Liberecký a Jihočeský kraj) procentuálním zastoupením osob závislých na alkoholu v České republice (Mravčík, Grohmanová, Chomynová, Nečas, 2012).

Účelem práce je rovněž interpretovat zkušenosti žáků s vlastní konzumací alkoholu a navázat tak na výsledky získané v rámci diplomové práce autora.

Motivem výběru tématu je aktuálnost problematiky konzumace alkoholu ve společnosti, její rizikovitost nejen pro zletilé, ale především pro nezletilé konzumenty. Motivem byla rovněž již dřívější práce autora věnovaná právě této problematice.

## AKTUÁLNÍ STAV POZNÁNÍ

O aktuálnosti zkoumané problematiky svědčí každoroční množství studií reagujících na vysokou spotřebu alkoholu nejen v ČR. Problematice konzumace alkoholu se věnuje řada odborníků (např. Michal Miovský, Karel Nešpor, Ladislav Csémy, Hana Sovinová, ze zahraničních autorů kupříkladu Van den Eijden, Gilligan, Latendresse aj.).

Konzumace alkoholu je celosvětovým problémem, který se dlouhodobě nedaří dostat pod kontrolu. Na území Evropské unie se nachází 14 milionů osob závislých na alkoholu, avšak odborníci upozorňují, že se jedná pouze o velmi optimistické odhady. Přibližně 1 – 1,4 milionu osob v ČR užívá alkohol způsobem rizikovým či škodlivým, přičemž počty osob závislých na alkoholu se odhadují na 150 – 700 tisíc (Národní monitorovací středisko pro drogy a drogové závislosti, online, 2011). Každoročně umírá přes 6 tisíc občanů ČR na následky nemocí způsobených nadměrnou konzumací alkoholu (tj. cca 6 % celkové mortality v ČR) (Alkoholik, online, 2010). Celosvětové výsledky mezinárodních studií poukazují na stagnující či mírně klesající stav spotřeby alkoholu, avšak výsledky pro ČR i nadále značí mírný růst. Roční spotřeba alkoholických nápojů na hlavu v ČR je téměř 170 litrů, tzn. více jak 16 litrů čistého alkoholu na občana (Český statistický úřad, online, 2013; Alkoholik, online, 2011).

Je prokázáno, že náklady na odstranění následků nadměrné konzumace alkoholu mnohanásobně převyšují zisky z jeho prodeje (Čísla a alkohol v EU, online, 2010). Roční prodej lihovin v ČR činí 55 milionů litrů, přičemž dalších 5 milionů litrů si lidé vypálí sami (Česká televize, online, 2012). Zatímco celkové výnosy z prodeje alkoholu na území EU pro rok 2003 jsou odhadovány na 125 miliard eur, tak náklady pro eliminaci následků nadměrné konzumace alkoholu jsou odhadovány až na 155 miliard eur. Jedná se však opět o optimistické odhady nákladů, jelikož jiné odhady hovoří až o 270 miliardách eur (Česká televize, online, 2012).

Konzumace alkoholu je ve společnosti natolik běžným jevem, že jej můžeme dokonce považovat až za znak normality. Alkohol tak bývá často zneužíván při nejrůznějších společenských, ale i jiných akcích a příležitostech. Již po generace je alkohol mylně (ale i záměrně) zneužíván jako „všelék“. Konzumace alkoholu ve společnosti je dokonce natolik tolerovaná, že záměrně navozované stavy opilosti nejsou již považovány za nebezpečné či nemorální, ba právě naopak jsou mnohdy považovány za jev hodný obdivu a následování, a to zejména ze strany nezletilých jedinců. Právě u nezletilých jedinců je riziko intoxikace alkoholem či vzniku závislosti na alkoholu mnohanásobně vyšší než u dospělého jedince (Skála, 1988). Z šetření v rámci diplomové práce autora, rovněž zabývající se konzumací alkoholu žáky základních škol, vyplynulo, že 40 % oslovených žáků vnímá konzumaci alkoholu jako zábavu, což je také motivem k samotné konzumaci. „Pouze“ necelých 9 % žáků přiznalo konzumaci za účelem navození stavu opilosti. Skutečnost je ovšem taková, že řada respondentů pod označení „zábava“ zahrnuje i ono navozování stavů opilosti (Kupčík, 2013).

Situace je však mnohem vážnější, jelikož alkohol konzumují stále mladší děti, přičemž množství jimi zkonsumovaného alkoholu naopak roste. Čeští studenti se v mezinárodním šetření ESPAD 2007 zaměřeném na konzumaci alkoholu studenty umístili na předních

příčkách. Tentýž projekt upozorňuje na nelichotivou statistiku, a to na první zkušenosti dětí s konzumací alkoholu, které mají v průměru již ve věku třinácti let (Alkohol, tabák a drogy u evropské mládeže, online, 2012). Přičemž působení alkoholu na organismus již v raném věku může zapříčinit, že si konzumaci jedinec bude spojovat pouze s příjemnými prožitky. A právě zde je možné pozorovat prvotní stádium závislosti.

Závažnost situace dotváří i celospolečenské bagatelizování možných zdravotních dopadů na organismus, ale i na život jako celek, ze strany společnosti. Nadměrná, neadekvátní konzumace alkoholu nepopíratelně poškozují zdraví člověka a v případě nezletilých konzumentů je toto poškození fatálnější a dochází k němu výrazně rychleji. Konzumací alkoholu je mimo jiné značně snižováno IQ a dochází k poškozování i dalších funkcí mozku a řady jiných orgánů (Skála, 1988; Sovinová, Csémy a kol., 2003).

Zvláště alarmující je pak skutečnost, že stále častěji alkoholické nápoje dětem podávají dospělí jedinci, mnohdy právě rodiče. Zaznamenány jsou i situace, kdy se rodiče u dětí, ve snaze ochránit je před nebezpečím závislosti na alkoholu, uchylují ke „kontrolované konzumaci“, tedy ke konzumaci pod jejich dozorem, a to v domněnku, že takto „vychované“ děti nebudou konzumovat alkohol mimo jejich přítomnost (viz Gilligan a spol., 2012 in Nešpor, Csémy, online, 2012). Pozitivní výsledky této techniky však nejsou nikterak prokázány. Naopak faktory jako abstinence rodičů (viz studie Latendresse a spol., 2008; Andreas a O'Farrell, 2009, in Nešpor, Csémy, online, 2012), popřípadě ztížení dostupnosti alkoholu v domácnostech (viz studie Van den Eijndena, 2011, in Nešpor, Csémy, online, 2012) jsou mnohdy označovány za stěžejní při prevenci proti konzumaci alkoholu dětmi. Paradoxně velmi rozšířená domněnka o prospěšnosti mimoškolních aktivit, jakožto prvku preventivního působení proti vzniku závislosti, byla značně narušena díky studii Nešpora a Csémyho (2012), která prokazuje, že některé sportovní aktivity (zejména fotbal a box) výrazně zvyšují riziko užívání alkoholu.

## TEORETICKÉ UKOTVENÍ

K pochopení příčin rizikového chování, objasnění faktorů zapříčiňujících jeho vznik a v neposlední řadě k pomoci při jeho odstraňování, napomáhají teoretické koncepce (Hedrichová, 2013).

Existuje mnoho způsobů členění konceptů sociálních deviací, a proto také autor pro přehlednost předkládá pouze nejčastěji užívanou kategorizaci dělící teoretické koncepty na tři kategorie: biologické, psychologické a sociální. Každý z těchto konceptů má stejný záměr, a to snahu odpovědět na otázku: „Proč dochází k deviantnímu chování a jaké jsou příčiny tohoto chování?“ (Hedrichová, 2013).

Biologické přístupy zkoumání sociálních deviací studují převážně kriminální chování biologicky determinovaných jedinců, u nichž existuje předpoklad přítomnosti defektních biologických znaků, jež jedince předurčují k deviantnímu chování (Komenda, 1999). Biologické přístupy tvrdí, že je možné charakterizovat jednotlivé typy osob, jež jsou disponovány k deviantnímu chování, a to prostřednictvím fyziologických a anatomických

znaků. V takovém případě je deviaci možné vysvětlit jako abnormalitu ve fyzickém a anatomickém pojetí jedince. Na deviantním chování se může rovněž podílet i dědičnost určitých genů, popřípadě jejich absence. Biologické přístupy však zcela opomíjí význam vlivu sociálního prostředí a výchovy (Hrčka, 2001).

Psychologické přístupy pojmají deviaci jako úchylku, přičemž příčinou této úchyvky je abnormalita nositele. Abnormalita, a tedy i příčina deviantního chování, je psychologickými přístupy spatřována v lidské psychice a duševních pochodech. Důraz je kladen zejména na psychickou stránku utváření osobnosti, duševní vývoj, vnitřní a vnější charakteristiku, frustraci, morální hodnoty atd. (Mühlpachr, 2008).

Do souboru psychologických přístupů je možné zahrnout například psychoanalytickou teorii, podle níž je vnitřní život řízen odreagování navozujícími pudy – pud sexuální a destruktční. Deviantní chování je podmíněno nerovnováhou pudových tendencí k deviaci a internalizovanými normativními závazky a poruchami psychosexuálního vývoje (Hrčka, 2001, s. 163). Deviace je tak vnímána jako důsledek nepříznivých zkušeností během raného vývoje jedince (Jedlička a kol., 2004).

Příčinu rizikového chování je možné podle psychologických přístupů rovněž spatřovat v nadměrně vyvinutém superegu (silná regulace chování jako reakce na extrémní přítomnost společenských norem) či naopak superegu slabém (nedostačující regulace chování v důsledku slabého vědomí existence společenských norem, následkem čehož dochází ke snížení schopnosti tlumit pudové tendence a schopnost rozlišení žádoucího chování atd.) (Kot'a, 2004).

Na základě přesvědčení o nedědičnosti sociální deviace může být příčinou rizikového chování i neadekvátní socializace, jelikož prostřednictvím deprivace a subdeprivace může dojít k narušení duševního vývoje jedince a jeho vztahy s okolím (Urbanová, 2003).

Kupříkladu behaviorální teorie spatřuje příčinu sociální deviace v přenosu na jedince prostřednictvím sociálního učení (nápodobou, posilováním), díky čemuž se jedinec učí a přejímá modely chování, které může pozorovat ve svém nejbližším okolí (Helus, 2004). A právě nápodoba hraje, díky osvojování komplexní formy chování, klíčovou roli při vzniku alkoholismu (Kraus, Hroncová, 2010).

Na rozdíl od přístupů biologických a psychologických, které svou pozornost soustřeďují pouze na jedince, příkládají sociologické přístupy důraz na vliv prostředí, sociokulturní a skupinové faktory. Příčina vzniku sociálních deviací je tak spatřována ve společnosti.

Sociologické koncepty zjišťují, proč dochází k tomuto deviantnímu chování, co zapříčiňuje jeho vznik či jaký postoj zaujímá společnost k aktérům tohoto deviantního chování. Taktéž zjišťují postoje společnosti k aktérům deviantního chování. Rovněž zjišťují příčinu stigmatizace jedinců, kteří uplatňují určité formy deviantního chování (Sochůrek, 2009).

I v rámci sociologického přístupu je možné nalézt řadu klasifikací, jež jej člení na další přístupy, které se vzájemně doplňují, kombinují, různou měrou se od sebe odlišují či si dokonce přímo odporují (Hrčka 2001; Munková 2001; Krejčířová, Skopalová 2007; Keller

2012). Sociální deviace jsou vytvářeny na základě patologického prostředí, v němž jedinec žije (Komenda, 1999). Mezi tyto sociologické přístupy k sociálním deviacím lze zařadit kupříkladu teorie sociální kontroly, kulturního přenosu, delikventního prostředí či etiketizační teorie.

Kupříkladu teorie delikventního prostředí vychází z přesvědčení, že deviantní chování je důsledkem sociálního tlaku společnosti na jedince. Zdrojem deviantního chování je tak rozpor mezi požadavky, hodnotami a normami vyžadovanými společností, které preferují životní cíle spojené s úspěchem, a reálným postavením jedince ve společnosti, jeho možnostmi dosáhnout deklarovaných cílů, tedy být společensky úspěšný (Munková, 2001). Pro dosažení společensky vyžadovaných cílů se však někteří jedinci uchylují k nelegitimním způsobům jejich dosahování. Podle této teorie má na delikventní chování jedince vliv příslušnost k určité sociální skupině a k lokálnímu prostředí, v němž se jedinec pohybuje.

Jako nejpřijatelnější se autorovi pro téma disertační práce jeví sociologická teorie kulturního přenosu, která ač je konstruována pro kriminální chování, lze aplikovat i na zkoumanou problematiku konzumace alkoholu ve společnosti. Jedná se o teorii, podle které samotné deviantní chování vzniká v určitých subkulturách, v nichž je jindy deviantní chování vnímáno a hodnoceno jako zcela normální. Tato teorie, obdobně jako psychologická behaviorální teorie, spatřuje příčinu vzniku sociální deviace v sociálním učení, jelikož dochází k učení a přejímání modelů chování, které se vyskytují v nejbližším okolí jedince (Helus, 2004). Jelikož k přenosu deviantního chování dochází sociálním učení, lze deviaci chápat jako naučené chování. Jedinci tak procesem komunikace přejímají nejen vzorce pro danou skupinu nedevidantního chování, ale i jejich postoje, způsoby racionalizace či motivace k deviantnímu chování (Hrčka, 2001). Z uvedeného tedy vyplývá, že se jedinec deviantním nerodí a ani se jím vlastními silami nestává, nýbrž se jím stává až v interakci s jinými lidmi, vykazujícími znaky deviantního chování (Urbanová, 2006; Urban, Dubský, 2008).

Dle Munkové (2001) má na vznik deviantního chování zásadní vliv věk jedince, jenž je vystaven formativním tlakům, dále také frekvence a délka kontaktu s osobou vykazující znaky deviantního chování, popřípadě deviantními normami a hodnotami. Vznik je rovněž ovlivněn prestiží nositelů chování a norem. Neméně důležitým faktorem je i emocionální hloubka vazby na danou skupinu a její autority.

Na příčiny rizikového chování lze nahlížet z mnoha pohledů, přičemž jednotlivé koncepty se navzájem doplňují, různě kombinují, překrývají, ale také potvrzují či vyvracejí (Hedrichová, 2013). Na problematiku by však mělo být nahlíženo celostně, jelikož se nejedná o monokauzální deviantní chování a není tak možné jevy vysvětlit pouze jednou příčinou.

## EMPIRICKÁ ČÁST

Výzkum disertační práce je zaměřen na primární vzdělávání, a to z toho důvodu, že již na základních školách dochází k prvním zkušenostem s konzumací alkoholu, popřípadě dalšími návykovými látkami. Alkohol je označován za „průchozí drogu“, protože výrazně zvyšuje

pravděpodobnost rizika vzniku závislosti na jiných, nebezpečnějších návykových látkách (Sovinová, Csémy a kol., 2003).

Empirická část disertační práce se bude zabývat názory žáků základních škol na konzumaci alkoholu ve společnosti, a to ve vybraných krajích České republiky. Výsledky jednotlivých krajů budou vzájemně porovnány, přičemž důraz bude kladen na zjištění výrazných odchylek v konzumaci, resp. množství, frekvenci či typu konzumovaných alkoholických nápojů atd. Výstupem práce bude zakomponování těchto zjištěných specifík do minimálních vzdělávacích programů jednotlivých krajů zaměřené na prevenci konzumace alkoholu dětmi.

Výzkumný vzorek bude tvořen žáky 2. stupně základních škol. Osloveny budou všechny základní školy ve zvolených krajích, ovšem vzhledem k zahlcenosti škol nejružnějšími dotazníky není předem možné odhadovat počet respondentů, kteří se zapojí do výzkumu.

Samotnému výzkumu bude předcházet předvýzkum, dotazníkové šetření, které napomůže stanovit optimální podobu a způsob získávání dat od respondentů. Nebude-li doposud preferovaná kvantitativní metoda dotazníku shledána na základě předvýzkumu dostatečně efektivní, budou data získávána metodou kvalitativní.

Výstupem práce a přínosem pro pedagogickou teorii a praxi bude interpretace specifík konzumace alkoholu jednotlivých krajů, čímž bude poskytnut podklad pro zefektivnění primární a sekundární prevence realizované na základních školách, ale bude také sestaven návrh minimálního preventivního programu zaměřeného proti konzumaci alkoholu žáky základních škol, který bude odrážet zjištěná specifika v rámci jednotlivých krajů.

## ZÁVER

Cílem příspěvku bylo popsat vznikající disertační práci zaměřující se na problematiku konzumace alkoholu v České republice. Popsat nejen zvolený teoretický přístup aplikovaný na toto rizikové chování, resp. konzumaci alkoholu, v rámci práce, ale také definovat i další možné teoretické přístupy. Rovněž bylo cílem příspěvku ilustrovat aktuální stav poznání v dané problematice, a zvláště pak se zaměřením na nezletilé konzumenty, jelikož záměrem práce je i snaha upozornit na vážnost situace v oblasti konzumace alkoholu nezletilými jedinci.

Příspěvek měl také upozornit na skutečnost, že alkohol je nejen zdraví škodlivou látkou, ale je také látkou, která svou návykovostí výrazně ovlivňuje a zhoršuje i další sféry života a že dopady konzumace alkoholu jsou o to výraznější a fatálnější, jedná-li se o nezletilé konzumenty. Neměla by být přehlížena ani skutečnost, že alkohol je průchozí drogou a je tedy látkou, která zvyšuje pravděpodobnost přechodu konzumenta na nebezpečnější návykové látky.

*„Nic nezavinilo tolik starostí, tolik chorob a bíd jako požívání alkoholu“*, Charles Darwin (Azcity, online, 2013).

## Literatúra

- HEDRICOVÁ, P. 2013. *Názory žáků základní školy na projevy rizikového chování*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- HELUS, Z. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče*. Praha: Portál.
- HRČKA, M. 2001. *Sociální deviace*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- JEDLIČKA, R. a kol. 2004. *Děti a mládež v obtížných životních situacích. Nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis.
- KOMENDA, A. 1999. *Sociální deviace: historická východiska a základní teoretické přístupy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- KOŤA, J. 2004. *Sociální deviace a společenský řád*. In Jedlička, R. a kol. *Děti a mládež v obtížných životních situacích. Nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis.
- KRAUS, B. - HRONCOVÁ, J. a kol. 2010. *Sociální patologie*. Hradec Králové: GAUDEAMUS.
- KUPČÍK, O. 2013. *Konzumace alkoholu žáky 9. tříd olomouckých základních škol s ohledem na kauzu metanol*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- MRAVČÍK, V., GROHMANOVÁ, K., CHOMYNOVÁ, P. - V. NEČAS. 2012. *Annual Report: The Czech Republic - 2011 Drug Situation*. Prague: Office of the Government of the Czech Republic.
- MÜHLPACHR, P. 2008. *Sociopatologie*. Brno: Masarykova univerzita.
- NEŠPOR, K. - CSÉMY, L. 2003. *Alkohol, drogy a vaše děti: Jak problémům předcházet, jak je v čas rozpoznat a jak je zvládat*. Praha: Sportpropag.
- SKÁLA, J. 1988. *Až na dno?! Fakta o alkoholu a jiných návykových látkách*. Praha: Avicenum.
- SOVINOVÁ, H. - CSÉMY, L. a kol. 2003. *Kouření cigaret a pití alkoholu v české republice*. Praha: Státní zdravotní ústav.
- URBANOVÁ, M. 2003. *Sociální kontrola a právo*. Brno: Masarykova univerzita.
- Alkohol, tabák a drogy u evropské mládeže - výsledky mezinárodního srovnání studie ESPAD 2007. *Národní informační centrum pro mládež: Sociálně patologické jevy*. (2013, Listopad 16). Dostupné z [http://www.nicm.cz/alkohol-tabak-a-drogy-u-evropske-mladeze-vysledky-mezinarodniho-](http://www.nicm.cz/alkohol-tabak-a-drogy-u-evropske-mladeze-vysledky-mezinarodniho-alkoholik)
- ALKOHOLIK. 2010. *Alkoholismus v ČR – statistika 2010*. (2013, Listopad 16). Dostupné z [http://www.alkoholik.cz/zavislost/clanky\\_a\\_statistiky/alkoholismus\\_v\\_cr\\_statistiky\\_2010.html](http://www.alkoholik.cz/zavislost/clanky_a_statistiky/alkoholismus_v_cr_statistiky_2010.html)
- ALKOHOLIK. 2011. *Spotřeba alkoholu v ČR dlouhodobě stoupá*. (2013, Listopad 16). Dostupné z [http://www.alkoholik.cz/zavislost/clanky\\_a\\_statistiky/spotreba\\_alkoholu\\_v\\_cr\\_dlouhodobe\\_s\\_toupa.html](http://www.alkoholik.cz/zavislost/clanky_a_statistiky/spotreba_alkoholu_v_cr_dlouhodobe_s_toupa.html)
- AZCITATY. 2013. *Charles Darwin*. (2013, Listopad 17). Dostupné z <http://azcitaty.cz/charles-darwin/14046/>



- ČESKÁ TELEVIZE. Kvůli otravám zavádí Česko prohibici tvrdého alkoholu. *Česká televize*. (2013, Březen 22). Dostupné z <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/195980-kvuli-otravam-zavadi-cesko-prohibici-tvrdeho-alkoholu/>
- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. 2013. *Spotřeba potravin 2011*. (2013, Únor 15). Dostupné z <http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/p/2139-12>
- ČÍSLA A ALKOHOL V EU. 2013. *Prevence a léčba závislosti na alkoholu*. (2013, Únor 10). Dostupné z: <http://alkohol-alkoholismus.cz/slovník-c/cisla-a-alkohol-v-eu>
- NÁRODNÍ MONITOROVACÍ STŘEDISKO PRO DROGY A DROGOVÉ ZÁVISLOSTI. 2011. *Výroční zpráva o stavu ve věcech drog v ČR v r. 2010*. (2013, Listopad 17). Dostupné z [http://www.drogy-info.cz/index.php/publikace/vyrocní\\_zpravy/vyrocní\\_zprava\\_o\\_stavu\\_ve\\_vecech\\_drog\\_v\\_cr\\_v\\_r\\_2010](http://www.drogy-info.cz/index.php/publikace/vyrocní_zpravy/vyrocní_zprava_o_stavu_ve_vecech_drog_v_cr_v_r_2010)
- NEŠPOR, K. - CSÉMY, L. 2012. *Prevence problémů působených alkoholem v rodině – nová zjištění*. (2013, Listopad 16). Dostupné z <http://www.bludistekv.cz/?prim-mudr-karel-nespor-csc-a-phdr-ladislav-csemy-prevence-problemu-pusobenych-alkoholem-v-rodine-%E2%80%93-nova-zjisteni>

**Autor:**

Mgr. Ondřej Kupčák

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5,

771 40 Olomouc,

Česká republika

e-mail: [ondrejcupcik@seznam.cz](mailto:ondrejcupcik@seznam.cz)

## HUDOBNÉ PREFERENCIE U DETÍ STARŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

Peter Kusý

### Abstrakt

*Cieľom príspevku je poskytnúť plán dizertačného projektu Interpersonálne vzorce správania sa a možnosti ich ovplyvňovania hudbou a identifikovať preferencie hudobných žánrov u detí vo veku 10-15 rokov, zisťované dotazníkovým prieskumom pomocou modifikovaného nástroja STOMP, ktoré sú pre realizáciu dizertačného projektu východiskom. Predvýskumné výsledky nám podávajú informácie o hudobnej preferencii vybraných žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania západoslovenského regiónu, u ktorých autor plánuje realizovať hudobno-sociálne mediovanie interpersonálnych vzťahov, slúžiace na overenie interpersonálnej hypotézy hudby (Knobloch, 1964, 1968, 1993, 1999). Výsledky sekundárne odhaľujú úroveň informačnej hudobnej gramotnosti a aktuálneho prehľadu hudobných žánrov vo vybranej vzorke.*

### ÚVOD

Záujem o možnosti ovplyvňovania ľudskej psychiky prostredníctvom hudobných prostriedkov vo vedeckých kruhoch stále narastá. Svedčia o tom aj rôzne výskumné, publikačné a edukačné aktivity množstva autorov z celého sveta a celkový záber na poli psychológie hudby, hudobnej pedagogiky, muzikoterapie a ďalších disciplín. V úvodnej časti príspevku preto pokladáme za nevyhnutné rozvinúť a stručne opísať základné teoretické východiská, ako aj vedeckovýskumné pozadie projektu dizertačnej práce s názvom *Interpersonálne vzorce správania sa a možnosti ich ovplyvňovania hudbou*. Výskumnú časť tejto práce by mal tvoriť experiment, ktorý by mal overiť možnosti ovplyvňovania jednotlivých interpersonálnych tendencií hudbou u detí staršieho školského veku. V rámci aplikačných cieľov sa pokúsime navrhnúť adekvátne výchovné, autoevalvačné a intervenčné stratégie v špecifickom životnom priestore dieťaťa s možnosťou využitia v školskom prostredí a výchovno-vzdelávacom procese. Príspevok sumarizuje prvú etapu realizácie výskumu – prvotné predvýskumné výsledky, metodologické nastavenia kvantitatívnych nástrojov merania dát, ako aj výskumný problém, primárne ciele a ďalšie plánované kroky pri realizácii dizertačného projektu.

### PREHĽAD TEORETICKÝCH VÝCHODÍSK

Kľúčovým konceptom výskumu dizertačnej práce je interpersonálna hypotéza hudby, ktorú rozpracoval v 60. rokoch 20. storočia Knobloch (1964, 1968, 1993, 1999) a postupne ju overovali a modifikovali ďalší autori (Knobloch, Postolka, Smec, 1964; Knobloch, Juna, Junová, Koutský, 1968; Linka, 1997; Doubravová, 1998, 2002; Kusý, 2013). Interpersonálna teória hudby bola však koncipovaná na základe skúseností s psychoterapeutickou skupinou dospelých pacientov a v tomto zmysle bola využívaná u väčšiny autorov. Ako súčasť

realizácie plánovaného výskumu dizertačnej práce by sme chceli identifikovať, do akej miery je tento konštrukt platný aj pre detskú populáciu (intaktné deti v školskom neklinickom prostredí). Prvou etapou bola tvorba a nastavenie kvantitatívnych výskumných nástrojov merania dát, ktoré nám dokážu adekvátnym spôsobom zachytiť jednotlivé premenné. Naším prvým východiskovým bodom (premennou), ktorý je potrebné zmapovať a identifikovať tak základné deskriptívne ukazovatele, je preferencia hudobného žánru u detí. Ako uvádza Franěk a Mužík (2006), hudobná preferencia patrila donedávna skôr do vedecko-výskumných okruhov hudobnej sociológie (napr. súvislosť so vzdelaním, vekom a príslušnosťou k sociálnej triede). Postupne sa však začali zaoberať preferenciou hudobných žánrov psychologovia, ktorých zaujíma práve psychologická podstata a pozadie hudobno-preferenčného rámca. V kontexte overovania interpersonálnej hypotézy hudby u detí má hudobná preferencia význam najmä z toho dôvodu, že sa zdá byť dôležitým ukazovateľom vzťahu detí k hudbe, ich záujmu o reprodukovaniu hudbu, respektíve ukazovateľom hudobnej gramotnosti a rozhl'adu v jednotlivých žánroch (interpretach), na základe čoho možno do istej miery predikovať ich reakcie na rôzne hudobné žánre (aktiváciu interpersonálnych tendencií správania sa). Hudobné preferencie v rôznych súvislostiach zaujímali viacerých autorov (napr. North a Hargreaves, 2006, Peretz, Gaudreau a Bonnel, 1998; Schwartz a Fouts, 2003; Rentfrow a Gosling, 2003, 2007, Kopacz a Malgorzata, 2005; Franěk a Mužík, 2006; Pettijohn, Williams a Carter, 2010). Prevažná časť vyššie uvedených výskumov však operuje s hudobnou preferenciou dospelaj populácie, čo je prevažne vyhranený proces sympatií/antipatií a inklinácie ku konkrétnym hudobným žánrom (interpretom). U detí je však tento fenomén výrazne ovplyvnený základnými atribútmi aktuálneho vývinového obdobia. Hudobná preferencia detí je nevyhraná a skôr sa postupom času dotvára a mení v závislosti od viacerých psychosociálnych, kultúrnych a individuálnych faktorov. Cieľom príspevku je pokúsiť sa identifikovať aktuálne preferencie hudobných žánrov u detí vo veku 10-16 rokov na druhom stupni Základnej školy v Jelke, kde autor plánuje následne zrealizovať experimentálnu časť výskumného projektu dizertačnej práce (mediácia a stimulácia interpersonálnych tendencií reprodukovanou hudbou).

## METÓDY ZBERU DÁT

Na zachytenie preferencií hudobných žánrov u detí sme sa rozhodli použiť modifikovaný *Dotazník hudobnej preferencie pre deti* – DHP-D, ktorý bol preložený z českého variantu amerického originálu *Short Test of Music Preferences* – STOMP (Rentfrow; Gosling; 2003). Dotazník obsahuje 17 položiek (konkrétnych hudobných žánrov), pričom v každej sú okrem názvu kategórie žánrov uvedení aj interpreti ako ilustratívny príklad a pomôcka pre respondentov. Pri modifikácii sme vychádzali z českej verzie výskumu hudobnej preferencie (Franěk a Mužík, 2006) a slovenskej štúdie hudobných preferencií dospelaj populácie (Kusý a Vozafová, 2013), ktoré sú pre potreby nášho výskumu najbližšie. Vyššie uvedené výskumy však pracovali s *Dotazníkom hudobných preferencií* na vzorke dospelých, takže sme potrebovali identifikovať dimenzie hudobných žánrov platné pre hudobné preferencie detí staršieho školského veku. Faktorová analýza dát získaných DHP-D nám ukázala, že hudobné žánre významne sýti päť základných faktorov (dimenzií hudobných žánrov):

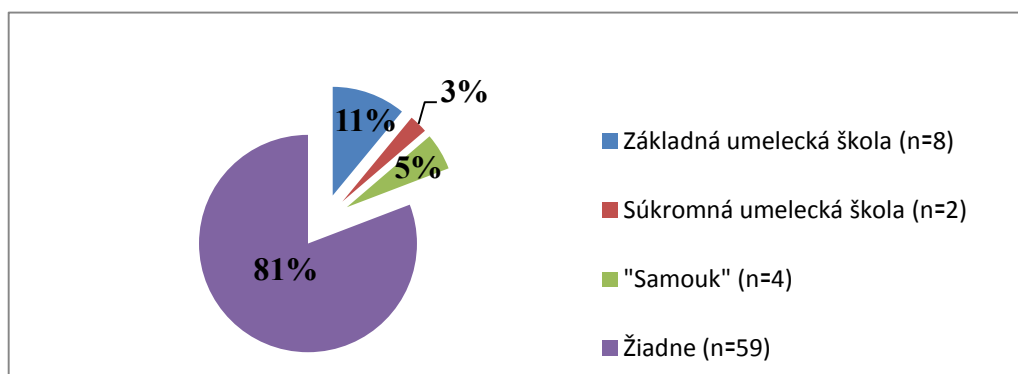
- *reflektívna a nekonvenčná hudba* – RN (New Age, relaxačná a meditačná hudba, alternatíva, jazz, punk a grunge, reage, ska, country a folk),
- *intenzívna a rebelujúca* – IR (rock, poprock, hardrock, metal),
- *optimistická a komplexná* - OK (soundtrack, muzikál, blues a čierna hudba, klasika),
- *energická a rytmická* – ER (rap, hip hop, dance a elektronická hudba),
- *tradičná, ľudová hudba* – TF (ľudová a cigánska hudba).

Respondenti mali možnosť vybrať jednu z možností na klasickej Likertovej škále s hodnotením od 1 – *Vôbec sa mi to nepáči*, cez 3 – *Nemám vyhranený názor*, až k 5 – *Veľmi sa mi to páči*. Každý respondent tak mal možnosť vyjadriť svoj subjektívny názor a zaznamenať osobnú (aktuálnu) preferenciu hudobného žánru. Všetky ostatné informácie od respondentov boli obsiahnuté v úvodnej demografickej časti DHP-D, kde sú uvedené nasledujúce položky: pohlavie, dátum narodenia (slúži ako identifikačné číslo pre spárovanie dát v ďalších etapách výskumu), mesto/obec, v ktorom bývate, škola a trieda, hudobné vzdelanie a krúžková (záujmová) činnosť v škole aj mimo školy.

## DESKRIPCIA VÝSKUMNEJ VZORKY

Na prvej časti realizácie výskumného projektu (prieskum hudobnej preferencie) sa zúčastnili žiaci druhého stupňa Základnej školy v Jelke (n=73) vo veku od 10 do 16 rokov. Všetci respondenti majú miesto trvalého bydliska v Jelke (obec do 5000 obyvateľov). Vzorka je pomerne rovnomerne rozložená na základe pohlavia s 53% zastúpením chlapcov (n=39) a 47% zastúpením dievčat (n=34). Dôležitým ukazovateľom vzťahu detí k hudbe (resp. hudobnej skúsenosti) je úroveň hudobného vzdelania detí, ktorého rozloženie je prezentované v grafe č. 1. Väčšina detí (n=59) nenavštevuje a ani v minulosti nenavštevovala žiadnu inštitúciu, ktorá ponúka hudobné vzdelávanie a tiež sa nesnažili ani z vlastnej iniciatívy naučiť hrať na nejakom hudobnom nástroji, respektíve neboli k tomu doma vedení („samouk“).

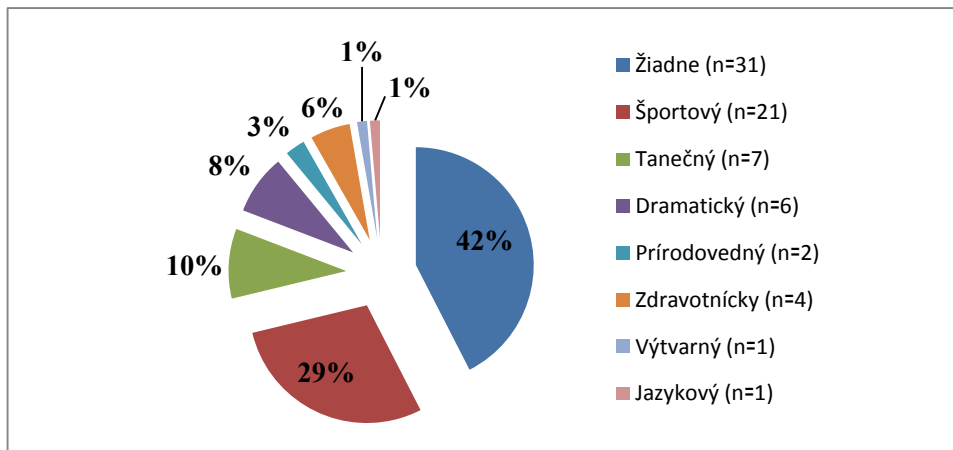
**Graf č. 1:** Rozloženie respondentov podľa úrovne hudobného vzdelania



Ďalším ukazovateľom záujmového rámca dieťaťa je rozloženie podľa krúžkovej činnosti, ktoré prezentujeme v grafe č. 2. Najväčšie zastúpenie tvoria opäť deti, ktoré nenavštevujú vo voľnom čase žiadny krúžok v škole, ani mimo školu (n=31). Dôvodom môže byť do istej

miery aj vekové rozmedzie respondentov (10-16 rokov), keď v 5. až 9. ročníku, je v porovnaní so žiakmi mladšieho školského vzdelávania celkový úbytok krúžkových činností detí. Čo sa týka obsahu a zamerania krúžkovej činnosti žiakov, najviac ich navštevuje pohybové a športové krúžky (n=21), čo je u chlapcov najmä futbal a u dievčat volejbal a loptové hry.

**Graf č. 2:** Rozloženie respondentov podľa krúžkovej činnosti



## HUDOBNÉ PREFERENCIE U DETÍ – PREDBEŽNÉ VÝSLEDKY A DISKUSIA

Pomocou modifikovaného kvantitatívneho meracieho nástroja DHP-D sme identifikovali na našej vzorke detí staršieho školského veku Základnej školy v Jelke (n=73) hudobné preferencie jednotlivých žánrov. Predbežné výsledky preferencie hudobných žánrov detí staršieho školského veku prezentujeme v tabuľke č. 1.

Tab. č. 1 Preferencie hudobných žánrov u detí staršieho školského veku

Hudobné žánre	AM	SD	Výskyt nulových odpovedí (n)
blues a čierna hudba – funk, soul, RnB	2,85	1,54	4
jazz, swing	1,82	1,49	18
vážna (klasická) hudba	1,85	1,50	10
folk, country	1,44	1,35	26
pop	3,97	1,38	3
poprock	2,53	1,75	14
rock	1,97	1,60	17
metal, hard rock	1,73	1,68	22
rap, hip-hop	<b>4,48</b>	<b>1,04</b>	<b>1</b>
elektronická hudba-dance, house, techno, DnB	3,07	1,87	11
alternatívna hudba, world music	<b>1,44</b>	<b>1,47</b>	<b>29</b>
soundtrack	3,29	1,62	6
muzikál	2,07	1,68	16
ľudová hudba – dychovka, cigánske	2,75	1,72	8
reagge, ska	2,71	1,81	12
punk, indie rock, grunge	1,95	1,62	20
new age, relaxačná a meditačná hudba	1,70	1,47	18

AM – aritmetický priemer, SD – štandardná odchýlka, n – počet odpovedí respondentov,

Predbežné výsledky nám naznačujú, že hudobné preferencie detí staršieho školského veku v našej výskumnej vzorke sú pomerne jednoznačne vyhranené. Najviac preferované sú komerčné hudobné žánre rap, hip-hop (AM=4,48); Pop (AM=3,97); soundtrack (AM=3,29) a elektronická hudba – dance, house, techno a DnB (AM=3,07). Zároveň, žánre rap, hip-hop (nepozná len jeden respondent) a pop (nepoznajú traja) sú dobre známe takmer celej vzorke, zatiaľ čo napríklad alternatívnu hudbu a world music nepozná 40% detí (n=29); folk a country 36% (n=26) a metal a hard rock nepozná 30% výskumnej vzorky (n=22). Travis Jr. (2012) sa zaoberal výskumom hudby rap/hip-hop, jej špecifikami a kultúrou v komunite mladých ľudí, ktorí preferujú tento hudobný žánre a pokladajú ho za životný štýl. Autor uvádza, že tento hudobný žánre (resp. životný štýl) je súčasťou novodobej kultúry a spoločenského života a obrovský progres, ktorý nastal v tomto smere v poslednej dekáde, nemôžeme zastaviť. Dvojicu kanadských autorov Miranda a Claes (2004) zaujímalo, či môže preferencia hudobných žánrov rap a hip-hop súvisieť s deviantným správaním u francúzsko-kanadských adolescentov (n=348). Výsledky ukazujú, že preferencia hudobných žánrov u adolescentov môže pozitívne korelovať ( $p < .001$ ) s rôznymi typmi deviantného správania (napr. násilie, krádeže, pouličné gangy, užívanie mäkkých a tvrdých drog). Pre porovnanie vo výskume hudobných preferencií vzorky dospelaj populácie na Slovensku (Kusý a Vozafová,

2013), boli najviac preferované hudobné žánre pop rock (AM=5,66); rock (AM=5,62) a reage, ska (AM=4,77). Naopak, najmenej preferované a obľúbené hudobné žánre u dospelých respondentov boli najmä žánre elektronická hudba – dance, house, techno a DnB (AM=3,32); rap a hip-hop (AM=3,36) a ľudová hudba, dychovka, cigánske (AM=3,90). Paradoxne, hudobné žánre, ktoré sú u detí najviac obľúbené a preferované (elektronická hudba, rap a hip-hop), dospelí preferujú najmenej. Na tomto mieste treba zdôrazniť, že hudobné preferencie u detí sú stále nevyhranené, dynamické procesy, ktoré sa postupne menia a dotvárajú. U dospelých sa predpokladá vyššia miera vyhranenosti a komplexnosti hudobno-preferenčného rámca (taktiež samozrejme väčší hudobný rozhľad), čo potvrdzuje vo svojich štúdiách viacero autorov (napr. North a Hargreaves, 1996; Rentfrow a Gosling, 2003, 2007; Schwartz a Fouts, 2003; Franěk a Mužík, 2006; Pettijohn, Williams a Carter, 2010 a iní).

## PERSPEKTÍVY A ZÁVERY

Zdá sa, že nie je jednoduché identifikovať a kvantifikovať hudobne preferenčný rámec detí staršieho školského veku. Ich vzťah k hudbe je v procese rastu, zrenia, postupne sa dotvára a formuje. Ako sme uviedli vyššie, nesúlad hudobných preferencií detí a dospelých môže súvisieť práve s nevyhranenosťou detského poslucháča. Môže nám však podávať dôležité informácie ohľadom spektra vedomostí, hudobného rozhľadu, sympatií (antipatií), hudobných skúseností, záujmových činností a vôbec vzťahu detí k hudbe (umeniu). V ďalšej časti realizácie výskumného projektu dizertačnej práce by sme chceli nadviazať na predbežné zistenia, rozšíriť vzorku detí staršieho školského veku aj na ďalšie školy (mestské, vidiecke a podobne), identifikovať interpersonálne tendencie správania sa u detí v tomto vekovom období (profil) a následne zrealizovať dlhodobejšiu mediáciu reprodukovanou hudbou. V záverečnej časti by mal nasledovať retest a výstupné merania, v ktorých sa budeme snažiť zachytiť prípadné zmeny v interpersonálnych tendenciách správania sa, (resp. v hudobnopreferenčnom rámci a podobne). Výsledky môžu priniesť dôležité informácie a rozšíriť tak možnosti využitia reprodukovanej hudby na základných školách s cieľným, zámerným efektom.

## Literatúra

- DOUBRAVOVÁ, J. 2002. *Sémiotika v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 160 s. ISBN 80-7178-566-0
- FRANĚK, M. - MUŽÍK, P. 2006. Hudební preference a její souvislost s některými osobnostnými rysy. In: *Acta Musicologica*. Vol. 3. ISSN 1214-5955
- KOPACZ, A. - MALGORZATA, P. 2005. Personality and Music Preferences: The Influence of Personality Traits on Preferences Regarding Musical Elements. In: *Journal of Music Therapy*. Vol. 3. No. 42. pp. 216-39. ISSN 2053-7395

- KNOBLOCH, F., JUNA, J., JUNOVÁ, H. - KOUTSKÝ, Z. 1968. On interpersonal hypothesis in the semiotic of music, *Kybernetika*, Vol. 4, No. 4, 1968, pp. 368-382. Dostupné na internete: [http://dml.cz/bitstream/handle/10338.dmlcz/124399/Kybernetika\\_04-1968-4\\_7.pdf](http://dml.cz/bitstream/handle/10338.dmlcz/124399/Kybernetika_04-1968-4_7.pdf)
- KNOBLOCH, F. - KNOBLOCHOVÁ, J. 1993. *Integrovaná psychoterapie*. 1. vyd. Praha: Grada, 384 s. ISBN 80-7169-027-9
- KNOBLOCH, F. - KNOBLOCHOVÁ, J. 1999. *Integrovaná psychoterapie v akci*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 324 s. ISBN 80-7169-679-X
- KNOBLOCH, F., POSTOLKA, M. - SRNEC, J. 1964. Musical experience as interpersonal process, In *Psychiatry Journal for the study of interpersonal processes*, Vol. 27, No. 4, 1964. pp. 259 – 265.
- KUSÝ, P. 2013. Využitie muzikoterapie v rámci Integrovanej psychoterapie. In *Arteterapie*. 2013. No. 31. pp. 77-84. ISSN 1214-4460,
- KUSÝ, P. - VOZAFOVÁ, L. 2013. *Preferencia hudobného žánru a jej vzťah k osobnostným charakteristikám u slovenských poslucháčov s genderovým odlišením*. Príspevok na vedeckej konferencii „Osobnosť v kontexte kognícií, motivácií a emocionality IV.“ Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského.
- MIRANDA, D. - CLAES, M. 2004. Rap Music Genres and Deviant Behaviors in French-Canadian Adolescents. In *Journal of Youth and Adolescence*. Vol. 33, No. 2, pp. 113-122. ISSN 1573-6601
- LINKA, A. 1997. *Kapitoly z muzikoterapie*. 1. vyd. Rosice u Brna: Gloria, 1997. 158 s. ISBN 80-901834-4-1
- NORTH, A. C. - HARGREAVES, D. J., Jr. 1996. Situational influences on reported musical preference. In *Psychomusicology*, No 15, pp. 30-45, ISSN 0275-3987
- PERETZ, I; GAUDREAU, D. - BONNEL, A. M. 1998. Exposure effects on music preference and recognition. In *Memory and cognition*, Vol. 26, No. 5, pp. 884-992. ISSN 1532-5946
- PETTIJOHN, T. F; WILLIAMS, G. M. - CARTER, T. C. 2010. Music for the Seasons: Seasonal Music Preferences in College Students. In *Current psychology*, Vol. 29, pp. 328-345. ISSN 1936-4733
- RENTFROW, P. J. - GOSLING, S, D. 2003. The Do Re Mi's of Everyday Life: The Structure and Personality Correlates of Music Preferences. In *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 84. No. 6. pp. 1234-1256. ISSN 0047-2891
- RENTFROW, P. J. - GOSLING, S, D. 2007. The content and validity of music-genre stereotypes among college students. In *Psychology of music*, Vol. 35, pp. 306-326. ISSN 1741-3087
- SCHWARTZ, K. - FOUTS, G. 2003. Music preferences, personality style, and developmental issues of adolescents. In *Journal of Youth and Adolescence*. Vol. 32. No. 3. pp. 205–213. ISSN 0047-2891



TRAVIS, Jr. R. 2013. Rap Music and Empowerment of Today's Youth: Evidence in Everyday Music Listening, Music Therapy and Commercial Rap Music. In *Child and Adolescent Social Work Journal*. No. 30. pp. 139-167. ISSN 1573-2797

**Autor:**

Mgr. Peter Kusý

Katedra pedagogických štúdií

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

Priemyselná 4

918 43 Trnava

E-mail: peterkusy7@gmail.com

## FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ KVALITU PEDAGOGICKO- PSYCHOLOGICKÉ PRAXE NA PEDAGOGICKÉ FAKULTĚ UNIVERZITY KARLOVY V PRAZE

Daniela Lautnerová

### Abstrakt

*Příspěvek mapuje strukturu a zařazení předmětu Pedagogicko-psychologické praxe na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Věnuje se zejména jednotlivým faktorům, které kvalitu této části vzdělávání budoucích učitelů výrazně ovlivňují. Jedná se o základní vhléd do problematiky, kterou se bude zabývat budoucí disertační práce. Ta si klade za cíl provést deskripci jednotlivých faktorů a navržení nové struktury tohoto předmětu v rámci zkvalitnění přípravy budoucích učitelů.*

*Je zřejmé, že na současného učitele a samotnou učitelskou profesi jsou kladeny stále větší požadavky – ať už ze strany společnosti, odborné či laické veřejnosti, vedení škol nebo ze strany rodičů. Své nároky nově formulují i pedagogické fakulty, na kterých výuka studentů – budoucích učitelů probíhá.*

*Vedle rozšiřování výuky pedagogických věd, metodologie a oborových didaktik se hledá vyváženost mezi zvyšováním úrovně odborných znalostí a zlepšováním pedagogických dovedností budoucích učitelů. I proto je jedním z trendů učitelského vzdělávání stále větší důraz na pedagogickou praxi.*

*Smyslem tohoto příspěvku je popsat některé konkrétní postupy a metody, které slouží na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze k naplňování cílů v předmětu pedagogicko-psychologická praxe. Kromě konkrétní podoby předmětu nás také budou zajímat podpůrné oblasti a faktory, které pomáhají efektivně realizovat výchovně vzdělávací cíle modelu pedagogické praxe na PedF UK.*

### **Základní podoba předmětu pedagogicko - psychologická praxe na PedF UK**

Připomeňme, že příprava budoucích učitelů a jejich vzdělávání se v České republice odvíjí od společného evropského rámce pro vysokoškolské vzdělávání tak, jak bylo předloženo v tzv. Boloňské deklaraci, podepsané v roce 1999 ministry 29 evropských zemí zodpovědnými za vysoké školství (Bendl, Voňková, Zvírotsky, 2013, s. 13). Základní legislativní rámec pro přípravu učitelů a dalších pedagogických pracovníků představují Zákon č. 563/2004 Sb. o

pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách ve znění pozdějších předpisů a další (Blažková, 2013, s. 265).

Z pětisložkového cyklu, v němž probíhá učitelská příprava v České republice (složka oborově předmětová, složka předmětově didaktická, složka pedagogicko-psychologická, složka univerzitního základu a složka pedagogické praxe) je pro účely tohoto příspěvku podstatná právě **oblast pedagogické praxe**. Ta je zařazena do navazujícího magisterského studia. V rámci **pedagogicko-psychologické praxe** pobývají studenti navazujícího magisterského studia v základních školách. Smyslem praxe je poznat školu jako fungující celek, seznámit se s organizační strukturou, způsobem řízení, atmosférou, sociálními vztahy, s rolí žáků a učitelů a jejich vzájemnou komunikací a interakcí. Teoretickým základem jsou poznatky získané ve výuce předchozích pedagogických a psychologických disciplín, především však při výuce předmětu obecná a školní didaktika. Studenti jednak samostatně, zčásti ve skupinách a pod vedením fakultních učitelů a pedagogů z pedagogické fakulty utvářejí a rozvíjejí základní profesní kompetence, komunikativní, didaktické, diagnostické, organizační, řídicí, sebereflektivní. Tomu odpovídá i výběr aktivit, které se snaží pokrýt co nejúplněji vymezené oblasti učitelské profese.

**Předmět pedagogicko-psychologická praxe** má tři části: pedagogicko-psychologická praxe, pedagogická reflexe a psychologická reflexe.

Praxe probíhá vždy jedno celé dopoledne v různých dnech v týdnu a její celková hodinová dotace za semestr je 32 hodin. Jednou za 14 dní na ni navazuje pedagogická reflexe, tj. dvouhodinový seminář na stejné fakultní škole. Výstupem z předmětu je klasifikovaný zápočet, k jehož získání musí student splnit 100 % docházku na praxi. Současně by se měl aktivně účastnit plnění úkolů zadaných učitelem školy a vyučujícím fakulty, který vede seminář a konečně v termínu odevzdat úkoly, které má zaznamenané v portfoliu. Klasifikovaný zápočet uděluje vyučující katedry pedagogiky poté, co student doloží docházkový list, odevzdá všechny úkoly a získá hodnocení úkolů z katedry psychologie (Blažková, Lautnerová, 2013, s. 64).

### **Podpora předmětu pedagogicko - psychologická praxe**

Pro naplnění cílů pedagogické praxe slouží několik faktorů. Soubory těchto faktorů můžeme metodologicky rozdělit do **oblasti lidských zdrojů, oblasti administrativní podpory a oblasti technické podpory**.

**Oblast lidských zdrojů – subjektů předmětu pedagogicko – psychologická praxe.**

Pedagogická praxe je nedílnou součástí přípravy na učitelské povolání. Právě v ní se studenti seznamují s prostředím své budoucí profese, s atributy svého budoucího povolání. Příprava na učitelství se tu uskutečňuje procesem poznávání a pozorování, reflexe a sebereflexe. Jde o náročný proces, ve kterém student – budoucí učitel poznává realitu a konkrétní realie, vztahy a vazby mezi lidskými činiteli tohoto prostředí – mezi učiteli, žáky, event. i rodiči. Vstoupit do této „školské situace“, správně ji poznat, zvládnout, dostát všem jejím nárokům, není jednoduché. Vzpomeňme si na své vlastní první setkání a vztahy s žáky a reálným prostředím třídy a školy, vzpomeňme na první rok učitelské služby a připomeňme si podporu zdatnějších a zkušenějších kolegů.

V podmínkách naší pedagogicko-psychologické praxe jsou to vyučující – pedagogové pedagogické fakulty, učitelé škol, v nichž se praxe realizuje a samozřejmě samotní studenti – budoucí učitelé. Každý z těchto lidských subjektů má v tomto procesu své místo, konkrétní funkci, zájem a odpovědnost.

**Pedagogové fakulty** jsou hlavními garanty modelu praxe; oni promýšlí a hledají její optimální podobu a konkrétní zadání předmětu. (Tady připomeňme, že např. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze se v rámci projektu JPD 3 (ESF), který byl realizován od 1. září 2006 do 31. srpna 2008 pokusila – v souvislosti s přechodem na strukturované studium – vypracovat nový model pedagogické praxe. Přestože nebyl v námi navržené podobě nakonec realizován – z důvodů organizačních a finančních – podařilo se některé jeho významné segmenty zařadit do stávajícího modelu pedagogické praxe).

Pedagogové fakulty – kromě koncepční a velkého množství organizátorské práce – musí v tomto ohledu modelovat pro studenty základní rysy a vztahy profesionálního prostředí, přípravy a realizace vyučování, formulovat zadání a cíle úkolů, dávat návody k jejich strukturovanému plnění, motivovat je, vytvářet zpětnou vazbu a kvalifikované zázemí, objektivně a věcně hodnotit.

**Učitelé fakulturních škol** představují hlavní záruku kvalitního a efektivního vzdělávání. Náročnost jejich postavení se odráží i v nezbytnosti velkého množství znalostí a schopností, potřeby permanentního celoživotního vzdělávání a soustavného profesního rozvoje a ve schopnostech tyto vědomosti, znalosti a dovednosti efektivně předávat studentům – budoucím učitelům. Právě v kontaktu s nimi získávají studenti první profesionální návyky a zkušenosti: např. schopnost kvalitní přípravy a dobré realizace vyučovací hodiny, zvládnutí vztahů a problémů ve třídě a škole, komunikace s jednotlivci i celým kolektivem, s kolegy, vedením školy i rodiči.

**Fakultní škola** je významnou organizační, administrativní a profesní jednotkou, ve které se student – za pomoci fakultních i jiných učitelů – učí poznávat, jednat a existovat jako budoucí učitel. Prostředí fakultní školy bývá pro studenta fakulty první a často na dlouhou dobu určující realitou – pro formování poznání, návyků, metod a modelů přípravy a praxe budoucí učitelské profese. Systém velkého množství tzv. fakultních škol byl vybudován právě pro účely pedagogické praxe (Prokop, 2008, s. 399).

Je bohužel smutnou skutečností, že i přes trvajících proklamace o nezbytnosti a důležitosti pedagogické praxe na fakultních školách, není jejich statut – stejně jako fakultního učitele – legislativně zabezpečen. Spolupráce pedagogických fakult se školami, stejně jako s učiteli těchto škol je tak často závislá na osobních a profesních kontaktech, dobrovolnosti, míře vstřícnosti, zájmu a kolegiality pedagogů fakulty a učitelů a vedení fakultních škol.

V této souvislosti se nelze nezmínit i o finanční odměně pro fakultní učitele, která je často velmi symbolická a ve svém důsledku špatně motivující.

### **Oblast administrativní podpory předmětu pedagogicko – psychologická praxe.**

Do této oblasti podpory patří na jedné straně zákony a legislativní normy (vytvářející zákonný rámec přípravy budoucích učitelů), dále koncepční a systémová opatření a rozhodnutí (jejichž prostřednictvím fakulta, resp. katedra pedagogiky vytváří modely pedagogické praxe) a zejména – konkrétní administrativa, která pomáhá účelně a moderně realizovat cíle předmětu.

Výstupním materiálem PPP je **PORTFOLIO STUDENTA** (viz Tabulky 1 – 3).

Jeho konkrétní zadání vytvářejí pedagogové katedry pedagogiky. Portfolio koncipují tak, aby úkoly byly formulovány srozumitelně, návody pro jejich plnění byly konkrétní a kritéria hodnocení maximálně jasná. Konkrétní data v portfoliu slouží všem subjektům i k lepší reflexi a sebereflexi.

Z konkrétního portfolia předmětu uvádíme 2 tabulky, které pro pedagogiku a psychologii přehledně zpracovávají požadavky ke klasifikovaným zápočtům.

*Tabulka 1: Přehled požadavků ke klasifikovanému zápočtu: Pedagogika*

č. úkolu	zaměření úkolu	max. počet bodů
1	Pedagogická komunikace a strategie vyučování	25
2	Pedagogická práce vyučujících se zaměřením na vybrané aspekty (volitelně 1 úkol)	20
2.A	Primární prevence sociálně patologických jevů	
2.B	Začleňování žáků cizinců	
2.C	Specifika práce třídního učitele	
2.D	Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	

3	Závěrečná reflexe „Význam pedagogicko-psychologické praxe pro můj profesní rozvoj“	5
<b>Celkem</b>	<b>Pedagogická část</b>	<b>50</b>

*Tabulka 2: Přehled požadavků ke klasifikovanému zápočtu: Psychologie*

č. úkolu	zaměření úkolu	max. počet bodů
4	Mikrosituace	10
5	Žák jako individualita (volitelně)	20
5.A	Komplexní charakteristika žáka	
5.B	Zapojení žáka do výuky	
5.C	Žák se speciálními vzdělávacími potřebami	
6	Třída jako sociální skupina (volitelně)	20
6.A	Vztahy ve skupině	
6.B	Učitelská role při vedení skupiny	
6.C	Interakce vyučujících a skupiny	
<b>Celkem</b>	<b>Psychologická část</b>	<b>50</b>

<b>Celkový výsledek hodnocení Pedagogika + Psychologie</b>	<b>max. 100 bodů</b>
--	----------------------

Portfolio obsahuje konkrétní úkoly z pedagogiky a psychologie, které má student zpracovat podle písemného zadání a podle upřesňujících pokynů vyučujících v reflektivních seminářích. Úkoly jsou přehledně číslovány, zaměření úkolu je formulováno stručně, výstižně, nedvojsmyslně. Ke každému úkolu je přiřazeno i bodové hodnocení.

Výběr povinně volitelných úkolů z pedagogiky a psychologie vychází z konkrétních podmínek dané školy. Student by je měl vždy konzultovat s učiteli dané školy a současně i s vyučujícími fakulty, kteří vedou reflektivní semináře k praxi.

Součástí portfolia je i podrobná specifikace jednotlivých úkolů: je zde formulován **cíl úkolu** a v jednotlivých bodech i **návod na průběh zpracování**. Dokument tak vede studenta k logickému postupu a strukturovanému přístupu při plnění požadavků. V obou případech nabízí ke splnění úkolů i odkazy na další zdroje informací - např. webové stránky příslušné školy, harmonogram školního roku, zákonné normy a závazné pedagogické dokumenty, pedagogickou dokumentaci školy, školní vzdělávací program, stejně jako zápisy z tematických seminářů s vedením školy, výchovným poradcem a dalšími odborníky. Student by měl do splnění konkrétních úkolů promítnout i výsledky svého pozorování v konkrétním školním prostředí – charakter a atmosféru výuky a dalších školních aktivit, výsledky rozhovorů s pedagogickými pracovníky školy a žáky, výsledky osobní účasti při dozoru, při učitelově přípravě na výuku v kabinetu, při setkání s rodiči atd.

Zadání všech úkolů a doplňující materiály najde student v dalším podpůrném systému – v moodlu (který představuje třetí typ pomocného aparátu v tomto předmětu).

Ke konkrétnímu úkolu je dále v portfoliu připojen tzv. **výstup** (např. s konkrétními požadavky na strukturu splněného úkolu, počet normostran) a **kritéria hodnocení úkolu** (např. v pedagogické části portfolia k pedagogické praxi je to obsah hospitačních záznamů, povaha

interpretace pozorování, obsah diskuse – způsob analytického porovnání a hodnota teoretické reflexe).

Portfolio obsahuje rovněž i **způsob hodnocení**: každý úkol je opatřen údajem o maximálně možném počtu získaných bodů, resp. maximálně možném procentuálním podílu z celkového hodnocení.

Jak je v tabulkách (Tabulky č. 1 a 2) uvedeno, maximální bodové ohodnocení obou úkolů z pedagogiky a psychologie činí 100 bodů. Tabulka č. 3 ukazuje škálu závěrečného hodnocení.

**Tabulka 3:** Celkový výsledek hodnocení úkolů A + B

<b>Hodnocení</b> Pozn.: Předpokladem udělení klasifikovaného zápočtu je doložení docházkového listu na praxi	100-90 výborně 89-78 velmi dobře 77-66 dobře 65-0 nesplněno
---	--

Z popisu portfolia vyplývá, že jde o významný dokument, který v sobě spojuje funkce normotvorné, reflektivní a hodnotící. Podporuje totiž zřetelné a srozumitelné formulování cílů výuky, předkládá jasné konkrétní úkoly, je inspirativním návodem k jejich plnění a vytváří předpoklady pro věcné posouzení a maximálně možné objektivní hodnocení.

Pedagogové Katedry pedagogiky PedF UK nemají stávající podobu a zadání portfolia za neměnné a definitivní. Dokument je tvořivě upravován podle výsledků analýzy Pedagogicko – psychologické praxe. K poslední úpravě do současné podoby dochází v letním semestru školního roku 2013/2014.

### **Oblast technické podpory předmětu pedagogicko – psychologická praxe.**

Tak jako administrativní dokumentace, v našem případě zmíněné portfolio pedagogicko – psychologické praxe, tak i prvky a systémy technické podpory pomáhají všem subjektům praxe zvládat náročné úkoly přípravy a realizace modelu praxe.

Moodle představuje pomocný systém k online podpoře v předmětu pedagogicko – psychologická praxe. Stal se potřebným a užitečným nástrojem k lepší prezentaci, komunikaci a orientaci v problematice předmětu.

V systému najde student vytvořené kurzy s konkrétním výukovým a informačním obsahem. Pedagogické úkoly jsou zadávány v režimu příslušných studijních skupin. Studenti se po zápisu stávají automaticky členy dané skupiny, v níž pak – spolu se svým pedagogem – existují. Vzniklo tak autentické a diferencované studijní prostředí, které všem účastníkům umožňuje lepší komunikaci a studium. Studenti si v něm jednoduchým způsobem najdou zadání konkrétního úkolů z pedagogiky a psychologie (jako tomu bylo již v portfoliu) a návrhy doplňujících materiálů k jejich splnění. Je zřejmé, že systém moodle vytváří významné interaktivní výukové prostředí, ve kterém všichni jeho účastníci rychle najdou potřebné údaje a mohou s nimi pracovat a spolupracovat. Jde o prostor i možnost pro vzájemné sdílení faktů, úkolů, myšlenek a znalostí. Moodle nabízí pedagogům, studentům i učitelům škol nové role poznávací, zkušenostní a komunikační.

## Literatura

BENDL, S. a kol. 2011. *Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, ISBN 978-80-7290-517-1.

BENDL, S. 2008. Příprava budoucích učitelů z hlediska teorie a praxe. In BENDL, S., KUCHARSKÁ, A. a kol. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008 s. 8-26. ISBN 978-80-7290-366-5.

BENDL, S., VOŇKOVÁ, H. - ZVÍROTSKÝ, M. 2013. *Boloňský proces a jeho dopady na strukturovaná studia učitelství*. Praha, ISBN 978-80-7290-703-8

BLAŽKOVÁ, V. - LAUTNEROVÁ, D. 2013. Przedmiot Praktyka pedagogiczno-psychologiczna na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Karola w Pradze i trzy obszary jej wsparcia (wsparcie nowych technologii itp.). In: JASZCZYSZYN, E., SZADABORZYSZKOWSKA, J. *Edukacja w kreowaniu współczesnej rzeczywistości – możliwości i ograniczenia*. Sedlce: Elpil, 2013, s. 63 - 70. ISBN 978-83-936635-1-4.

BLAŽKOVÁ, V. 2013. ВУЗ - это место для научного исследования. In: LEVTEROVA, D., RANGELOVA, E. (Eds.) *Formirane na graždanina i profesionalista v uslovijata na universitetskoto obrazovanie*. Tom 2. Gabrovo: APSS (Association of the Professors from the Slavonic Countries), 2013, s. 264 - 268. ISBN 978-954-490-404-3.

PROKOP, J. 2008. Klinický semestr na PedF UK v Praze. In OBSELKOVÁ, Z. - VATOLÍK, V. (Eds.) *Retrospektíva a perspektívy poslania pedagogickej fakulty*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008, s. 397 - 401. ISBN 978-80-223-2412-0.

### Autor:

PhDr. Daniela Lautnerová  
 Katedra pedagogiky  
 Pedagogická fakulta University Karlovy v Praze  
 Magdalény Rettigové 4,  
 Praha 1, 116 39,  
 Česká republika

## TVORBA ELEKTRONICKÉHO KURZU

Silvia Malatinská

### Abstrakt

*V dizertačnej práci autorky s názvom Interaktívne pracovné listy pre počítačom podporované vyučovanie matematiky na základných školách je jednou z hlavných úloh tvorba elektronických kurzov. V príspevku vysvetlíme, čo je obsahom elektronických kurzov vytváraných doktorandom. Tieto sa skladajú zo študijných materiálov, interaktívnych programov a testov. Ukážeme, čo je náplňou jednotlivých častí a na čo slúžia. Primárne sa zameriame na interaktívne programy a predstavíme z nich ukážky. Predstavujú totiž najdôležitejšiu časť vytváraných elektronických kurzov.*

### ÚVOD

Na začiatku našej práce pri vytváraní elektronických kurzov, ktoré sú súčasťou dizertačnej práce s názvom Interaktívne pracovné listy pre počítačom podporované vyučovanie matematiky na základných školách, sme si museli určiť, čo bude obsahom týchto elektronických kurzov. V príspevku ukážeme ich zloženie, ako aj náplň uvedených častí elektronických kurzov. Cieľom príspevku je teda predstavenie týchto elektronických kurzov spojené s ich prezentáciou.

Najdôležitejšou časťou predstavovaných elektronických kurzov sú práve interaktívne programy, ktorým v práci venujeme najväčšiu pozornosť. Viaceré výskumy totiž ukázali, že použitie interaktívnych úloh má pozitívny vplyv na kvalitu elektronických vzdelávacích materiálov z matematiky a na úroveň dosiahnutých vedomostí žiakov a študentov (Pokorný, 2013).

### TVORBA ELEKTRONICKÉHO KURZU

Témy spracovávané na výučbu elektronickými kurzmi vyberáme s dôrazom na ich uplatnenie pri výučbe na počítači. V súčasnosti máme už hotové nasledovné témy: Percentá, Lineárne rovnice a ich sústavy, Trojuholník a jeho vlastnosti, Objem a povrch geometrických telies. Existuje množstvo spôsobov, ako efektívne integrovať elektronické vzdelávacie materiály do vyučovacieho procesu v rámci vyučovania matematiky. Jedným z nich je aj takzvaný blended learning, ktorý predstavuje kombináciu klasickej formy vyučovania matematiky a používania e-learningových kurzov s interaktívnymi prvkami. Táto metóda bola už mnohokrát úspešne odskúšaná, pozri napr. Híc, Pokorný (2013) alebo Repolusk, Zmazek, Hvala (2010).

Elektronické kurzy sa skladajú zo:

- študijných materiálov,
- interaktívnych programov,
- testov.

Študijné materiály sú určené na samostatné pochopenie učiva v nich obsiahnutého. Je v nich stručne vysvetlená teória k danému učivu a následne sú uvedené riešené príklady objasňujúce danú tému. Žiak si najprv premyslí, ako by on sám riešil zadanú úlohu. Potom si pozrie uvedené riešenie a následne oba postupy porovná. Ak bolo jeho uvažovanie správne, môže prejsť na ďalší príklad. Ak však uvažoval nesprávne, snaží sa uvedené riešenie pochopiť a interiorizovať si ho. Takto si postupne prejde všetky príklady uvedené v danom študijnom materiáli. Vždy má možnosť pozrieť sa na začiatok daného študijného materiálu, aby si pripomenul uvedenú teóriu, či už vzorec, pravidlo alebo definíciu. Po úspešnom pochopení celého študijného materiálu prechádza žiak na interaktívne programy, ktoré sú vytvorené k danému študijnému materiálu. Niekedy ide o jeden interaktívny program, avšak často je takýchto interaktívnych programov viacero. Všetky študijné materiály boli vytvárané podľa obsahu Štátneho vzdelávacieho programu platného od roku 2010.

Interaktívne programy sú určené priamo na opakovanie učiva. Žiak vykonáva úlohy, ktoré mu daný interaktívny program zadáva a tým si upevňuje vedomosti získané pri štúdiu študijného materiálu. Interaktívnosť týchto programov spočíva v spätnej väzbe reagujúcej na odpovede žiakov. Pri správnej odpovedi sa môže žiak posunúť ďalej, prejsť na ďalší príklad. Avšak pri nesprávnej odpovedi sa objaví žiakovi spätná väzba, ktorá ho navádza na správne riešenie, objasňuje mu želaný postup riešenia. Pri týchto programoch je výhodou aj postupná kontrola čiastkových výpočtov. Program nepustí žiaka ďalej, pokiaľ má niektorý čiastkový výsledok zlý. Zamedzí sa tak viacerým nesprávnym výsledkom v príklade kvôli jednému nesprávnemu čiastkovému výsledku. Po prejdení daných interaktívnych programov je žiak pripravený otestovať sa, do akej miery zvládol dané učivo.

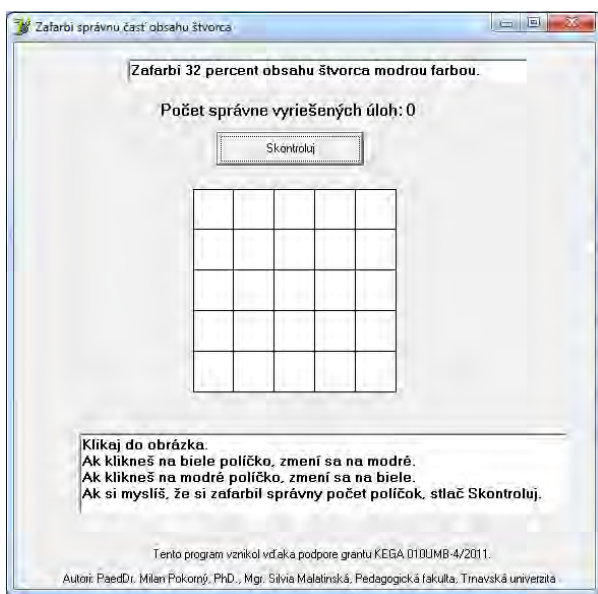
Testy sú určené na zhodnotenie miery pochopenia. Elektronické kurzy obsahujú dva druhy testov. Prvý druh sú testy ku každej lekcii v danom študijnom materiáli. Tieto si robí žiak priebežne po prejdení daného študijného materiálu a k nemu prislúchajúcim interaktívnym prvkom. Po ukončení testu vidí percentuálne vyhodnotenie úspešnosti. Druhý druh tvoria testy stupňovanej náročnosti. K týmto pristupuje žiak po prejdení celej lekcie, teda všetkých študijných materiálov a k nim prislúchajúcim interaktívnym prvkom. Testov tohto druhu je ku každej lekcii 5 – podľa obťažnosti. Prvý test je test najľahšej náročnosti, piaty test je najnáročnejší. Úspešné ukončenie toho ktorého testu dáva žiakovi informáciu o jeho vedomostiach.

### **Ukážky interaktívnych programov**

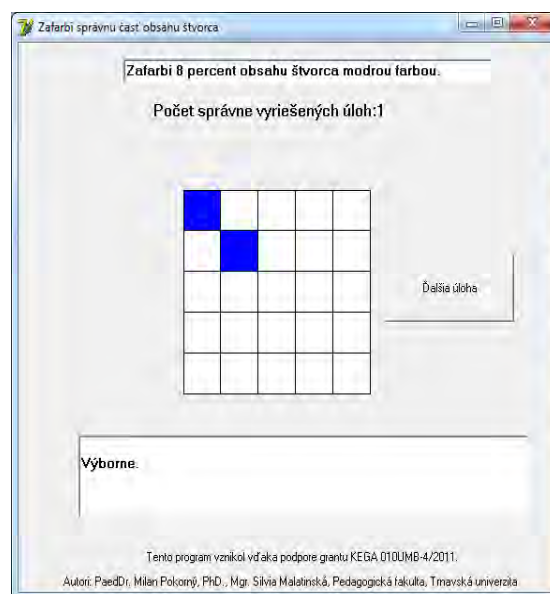
Uvádzame ukážky niekoľkých interaktívnych prvkov, konkrétne z elektronických kurzov Percentá a Objem a povrch geometrických telies. Na prvom obrázku vidíme interaktívny prvok s názvom Zafarbenie správnej časti obsahu štvorca. Žiak vidí v spodnom okne inštrukciu ako má postupovať pri riešení danej úlohy. Ďalší obrázok ukazuje reakciu interaktívneho prvku na správnu odpoveď žiaka, po ktorej môže pokračovať na ďalšiu úlohu. V spodnom okne vidí žiak: Výborne. Tretí obrázok ukazuje reakciu interaktívneho prvku na nesprávnu odpoveď žiaka. V spodnom okne mu interaktívny prvok poskytuje spätnú väzbu, ktorá ho má naviesť na správne riešenie. Táto spätná väzba predstavuje pre žiaka

pomoc pri riešení úlohy, ktorá mu robí problém. Po jej správnom vyriešení nájde v spodnom okne opäť: Výborne. Na poslednom obrázku vidíme iný interaktívny prvok, a to s názvom Kváder. Úlohou žiaka je v ňom vypočítať objem a povrch kvádra na základe zadaných čísel. Zadané môžu byť rozmery troch strán (ako je to v uvedenom prípade), ale aj dvoch strán a objemu alebo povrchu. Žiak tak pomocou objemu vypočíta povrch (a naopak). V tomto kroku sa uplatňuje spomínaná výhoda postupnej kontroly čiastkových výpočtov, keď program nepustí žiaka ďalej, pokiaľ má rozmer tretej strany (potrebný na výpočet objemu či povrchu) zle vypočítaný.

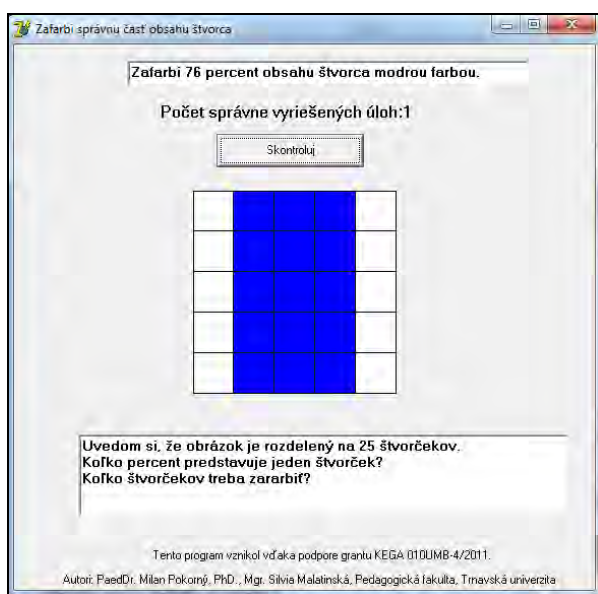
**Obrázok 1:** Zafarbenie časti obsahu štvorca



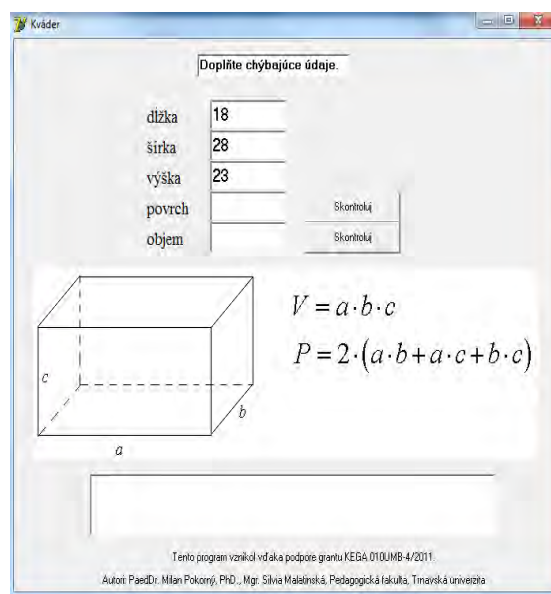
**Obrázok 2:** Správne riešenie úlohy



**Obrázok 3:** Nesprávne riešenie úlohy



**Obrázok 4:** Objem a povrch kvádra



**ZÁVER**

V Štátnom vzdelávacom programe Matematika pre druhý stupeň základnej školy je v cieľoch učebného predmetu uvedené: „Matematika na 2. stupni ZŠ sa podieľa na rozvíjaní schopností žiakov používať prostriedky IKT na vyhľadávanie, spracovanie, uloženie a prezentáciu informácií. Použitie vhodného softvéru by malo uľahčiť niektoré namáhavé výpočty alebo postupy a umožniť tak sústredenie sa na podstatu riešeného problému.“ (Štátny vzdelávací program, s. 3) Preto je našou snahou vytvoriť elektronické kurzy, ktoré by tieto ciele v maximálnej možnej miere napĺňali.

### Literatúra

HÍC, P. - POKORNÝ, M. 2013. Efficiency of Blended Learning in Basics of Statistics Teaching. *Didactica Slovenica – Pedagoška Obzorja*, Volume 28, No. 3-4, s. 184-192. ISSN 0353-1392

MIŠUTOVÁ, M. - MIŠÚT, M. 2012. Impact of ICT on the Quality of Mathematical Education. *The 6th International Multi-Conference on Society, Cybernetics and Informatics = IMSCI 2012*, s. 76-80. ISBN 978-1-936338-66-5

POKORNÝ, M. 2013. Interactive Elements Can Increase the Efficiency of e-learning Course. *Information, Communication and Education Application, Advances in Education Research*, Volume 30, s. 173-178. ISSN 2160-1070, ISBN 978-1-61275-056-9

REPOLUSK, S., ZMAZEK, B. - HVALA, B. 2010. Interactivity of e-learning Materials in the Mathematics Classroom. *Didactica Slovenica – Pedagoška Obzorja*, Volume 25, No. 3-4, s. 110-129. ISSN 0353-1392

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM. *Matematika* (Vzdelávacia oblasť: Matematika a práca s informáciami). Príloha ISCED 2. [online] Bratislava: ŠPÚ v Bratislave, 2010. [cit 2014-1-23].

#### Dostupné na internete:

[http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie\\_oblasti/matematika\\_isced2.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/matematika_isced2.pdf)

#### Autor:

Mgr. Silvia Malatinská  
Katedra Školskej pedagogiky  
Pedagogická fakulta,  
Trnavská univerzita  
Priemyselná 4, Trnava  
e-mail: [silvia.malatinska@tvu.sk](mailto:silvia.malatinska@tvu.sk)

## NÁZORY A SKÚSENOSTI PERSONÁLU MATERSKÝCH ŠKÔL OŠETRUJÍCICH DETI DLHODOBO UMIESTENÉ V DETSKÝCH ZARIADENIACH MIMO PÔSOBNOSTI REZORTU ŠKOLSTVA

Vladislava Marciánová  
Petra Krylová

### Abstrakt

*Príspevek prezentuje názory a zkušenosti učiteľek materských škôl (prípadne sester ve speciálnej materskej škole, ktoré pečujú (pečovali) o deti umiestené dlhodobě v ústavnej péči. Toto kvantitatívne – kvalitatívne pojetie šetrenia dopĺňa širšie pojatou disertačnou prácou, zabývajúcou sa rozvojom sociálnych schopností týchto detí. Účelom prázku je zistiť, aké odlišnosti spatrujú respondenti v porovnaní s detmi z bežného sociálneho prostredia (s dôrazom na sociálnu kompetenciu), a poukázať na prípadné výhody či nevýhody ústavnej péče v oblasti rozvoja sociálnych kompetencií. Závěrem jsou nastíněna možná opatření, směřující k eliminaci sociálního hendikepu předškolních dětí.*

### ÚVOD

Žádné období nemá na život člověka takový vliv jako to, které prožije do svých prvních 6 let života (Šulová, 2010, Matějček, 1994).

Ve zdravých funkčních rodinách jsou to především rodiče, kteří dítěti předávají svou lásku, péči, své zkušenosti. Jsou ale děti, o které se rodiče starat nechtějí, neumějí, či ve vzácných případech nemohou.

V České republice vyrůstá zhruba 1% dětí mimo vlastní rodinu (Gabriel, Novák 2008).

Do ústavnej péče spadajú i zariadenia spravovaná resortom Ministerstva zdravotníctví – tedy Dětské domovy pro děti do 3 let věku (oficiální název zdravotnického zařízení podle zákona o zdravotních službách).

Nezřídka se stává, že v těchto zařízeních (s alternativními označeními jako jsou dětská centra, kojenecké ústavy, dětské domovy apod.) pobývají i děti starší, až do věku 6 let.

Nejpočetnější skupinou, která zajišťuje péči o tyto děti, jsou zdravotníci, většinou dětské sestry. Tito profesionálové, kromě své hlavní činnosti – tedy ošetrovateľskej péče – zajišťujú rovněž péči výchovnou.

I přes pokračující společenské a politické tendence (související především s vydáním novely Zákona č. 359/1999 o sociálně - právní ochraně dětí) umísťovat deti ze sociálne znevýhodneného prostredia do náhradnej rodinnej péče, zůstává v těchto zařízeních stále početná skupina dětí.

A proto je nezbytné, aby byla zachována a zdokonalována péče o děti v ústavech.

Obecně pojímaným faktem je, že ústavní výchova přináší dětem nemalé újmy, především na poli psychické a sociální deprivace (Bowlby, 2010, Koluchová, 1987, Kolumpeková, 2008, Matoušek, Pazlarová 2010). Teorie deprivace, její příčiny, projevy a následky jsou popisovány především od druhé poloviny minulého století (Langmeier, Matějček, 2011, Koluchová, 1987, Matějček, Bubleová 1997). Od té doby se organizací i výchovným působením v ústavní péči změnily podmínky výchovy. Má ústavní péče stále negativní vliv na vývoj dětí a vykazují děti umístěné v dětských domovech pro děti do 3 let odlišnosti v porovnání s dětmi z běžného sociálního prostředí?

### **Výzkumný záměr**

Motivací k provedení výzkumu, který je střípkem širěji pojaté disertační práce, byly osobní zkušenosti autorek, profesionálek (pracují v dětském centru). Tyto zkušenosti jsou získávány jednak přímou observací dětí v různých situacích, jednak rozhovory s osobami, které přichází s dětmi do styku. Tvůrzení typu: „Když oni jsou hrozně jiní“, skutečně vybízí vědeckou i osobní zvědavost a podněcují k dalším otázkám. Jsou jiní? Pakliže ano, proč tomu tak je?

### **Cíle výzkumu, metodologie**

Cílem dílčího předloženého průzkumu bylo zjistit a následně vyhodnotit subjektivní názory a zkušenosti učitelek mateřských škol (popř. zdravotních sester ve speciální mateřské škole), které se podílí (mimo jiné) na výchově dětí vyrůstající dlouhodobě v ústavní péči a mají možnost srovnání s dětmi vyrůstajícími v běžném sociálním prostředí. Zjišťována byla především úroveň sociálních dovedností. Výzkum byl koncipován jako kvantitativně kvalitativní. Probíhal v měsících prosinci 2013 a lednu roku 2014.

### **Výzkumné (použité) metody**

Základní použitou výzkumnou metodou byl dotazník s možností odpovědí na škále. Byl vypracován seznam položek popisující jednotlivé dílčí sociální dovednosti. Po písemném zodpovězení stanovených otázek měli respondenti možnost volně rozšířit své názory, buď písemně, nebo následným volným rozhovorem.

### **Popis sledovaného vzorku**

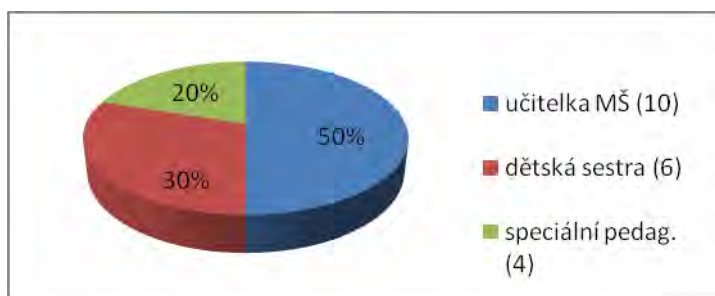
Respondenty bylo 10 učitelek ze čtyř mateřských škol, které navštěvují (popřípadě v posledních 5 letech navštěvovaly) děti dlouhodobě umístěné v ústavní péči – resp. dětském domově pro děti do 3 let věku. Dalšími profesionály byly 4 speciální pedagožky ze speciální mateřské školy a z téhož zařízení, kam jsou umístovány rovněž ústavní děti, 6 dětských sester.

Všichni respondenti pečují rovněž o děti z běžného sociálního prostředí.

Všechny dotázané byly ženy (je třeba podotknout, že s muži se setkáváme v zařízeních podobného typu velmi sporadicky).

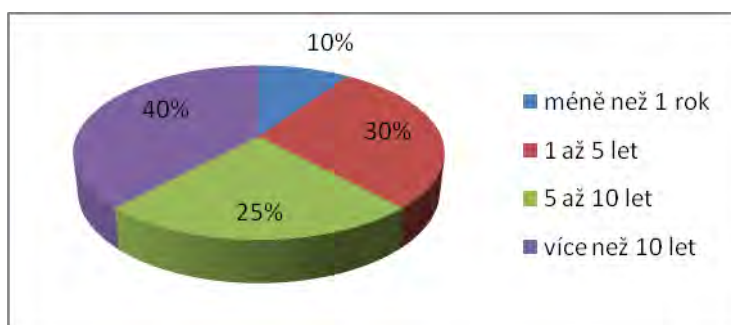
Celkový počet dotázaných tvořilo 20 respondentů, z toho 50% (10) učitelek mateřských škol, 30% (6) specializovaných dětských sester a 20% (4) učitelek speciální mateřské školy.

**Graf č. 1:** Role respondentů v péči o dítě



Délka praxe respondentů je uvedena v grafu č. 2. Praxi s dětmi umístěnými dlouhodobě v ústavní péči kratší než 1 rok má 10% (2) respondentů, v rozmezí 1 – 5 let praxe je 30% (6) respondentů, více než 10 let pracuje s dětmi 25% (4) respondentů. Největší skupina respondentů pracuje s dětmi v rozmezí 5 – 10 let - 40% (8).

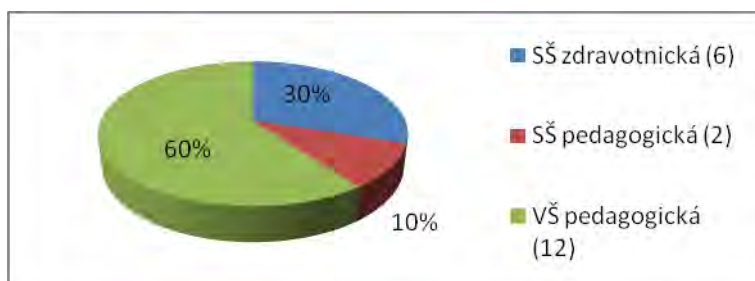
**Graf č. 2:** Délka praxe s dětmi v ústavní péči



Všichni dotázaní mají kvalifikační způsobilost ke své profesi.

Vzdělání respondentů znázorňuje graf č. 3. 60 % dotazovaných má vysokoškolské vzdělání (pedagogickou fakultu, katedru primární a speciální pedagogiky), 40 % má vzdělání středoškolské, přičemž 30 % absolvovalo střední školu zdravotnického zaměření a 10 % střední školu pedagogickou.

**Graf č. 3:** Vzdělání respondentů



### Výzkumné položky

Dotazník obsahuje celkem 43 položek, rozdělených do 8 oblastí (viz Příloha č. 1):

- řeč, komunikace;
- vztah k blízké osobě (záměrně nebylo použito výrazu „matka“);
- vztah k ostatním dětem;
- rozdíly mezi pohlavími;
- hra;
- společenské návyky;
- konflikt;
- vlastnosti, obavy.

Položky byly převzaty a upraveny podle zdrojů, zabývajících se diagnostikou sociálních kompetencí. (Allen, Marotz 2008, Bacus, 2009, Bednářová, 2007).

Součástí dotazníku byl také volný prostor pro popis poznámek. Respondenti byli vyzváni, aby uváděli příklady, své postřehy, zkušenosti.

### **Cíl výzkumu, výzkumné otázky**

Cílem výzkumu bylo zjistit, zdali a popřípadě v jakých oblastech sociálních kompetencí se děti vyrůstající dlouhodobě v ústavní péči odlišují od dětí vyrůstajících v běžném sociálním prostředí. U dílčích sociálních dovedností určit, které konkrétní dovednosti zvládají ústavní děti lépe, které stejně a které hůře (dle subjektivního vyjádření respondentů).

Následným rozhovorem byly diskutovány možné příčiny těchto odlišností společně s možností jejich ovlivnění.

### **Výsledky výzkumu**

Souhrnné odpovědi na otázku: „Odlišují se děti, dlouhodobě pobývajících v ústavní péči, od dětí vyrůstajících v běžných sociálních podmínkách?“ jsou uvedeny v tabulce č. 1.

Z odpovědí na výzkumnou otázku vyplývá, že se 15% (3) respondentů domnívá, že se děti dlouhodobě pobývajících v ústavech v oblasti sociálních kompetencí neliší od dětí vyrůstajících v běžných sociálních podmínkách. Ostatní (85 %, tedy 17 respondentů) ve svém subjektivním hodnocení odlišnosti mezi dětmi spatřují. 40 % z celkového počtu dotazovaných vnímá tyto odlišnosti spíše negativně, 15 % spíše pozitivně a 30 % považuje negativní i pozitivní odlišnosti za rovnoměrně zastoupené.

**Tabulka č. 1:** *Odlišují se děti, dlouhodobě pobývající v ústavech, od dětí vyrůstajících v běžných sociálních podmínkách?*

Odpověď		počet respondentů (absolutní)	počet respondentů (percentuální)
NE		3	15 %
ANO	odlišnosti jsou spíše negativní	17	8 40 %
	odlišnosti jsou spíše pozitivní		3 15 %
	odlišnosti jsou rovnoměrné		6 30 %
celkem		20	100 %

V případě pozitivní odpovědi, která se vyskytla u 85 % respondentů, jsme se dále zaměřili především na rozbor jednotlivě uvedených odlišností a diskutovali jejich možné příčiny.

V oblasti **Řeči a komunikace** shledávají respondenti u dětí v ústavní péči více vyjádřené tyto konkrétní dovednosti:

- Mluví o tom, co dělají druzí.
- Přivolává pozornost k sobě.
- Organizuje ostatní.
- Umí vyjádřit některé city.

Poslední položka byla respondenty po diskuzi označena za kontroverzní. („City vyjadřují velmi bohatě, ale vzhledem k citové deprivaci jejich hloubku nelze takto posuzovat.“). Očekávaným závěrem je i zvýšená potřeba pozornosti, daná dlouhodobým pobytem dětí v kolektivním zařízení.

Ve stejné oblasti (tedy Řeč a komunikace) označili respondenti hůře zvládnutelné následující dovednosti:

- Aktivní používání slov.
- Dál rozvíjí komunikaci („co dál“).

Další posuzovanou oblastí byl **Vztah k blízké osobě**. Zde záměrně nebylo použito termínu „matka“, neboť ve většině případů dlouhodobé ústavní péče matka nehraje ve vztahové rovině dítěte jednoznačnou roli. Za blízkou osobu lze pro potřeby tohoto průzkumu považovat sestru, popř. „tetu“, která o dítě pečuje a do předškolního zařízení doprovází.

Děti vyrůstající bez rodičů se od blízké osoby dovedou snáze odloučit, méně se jim stýská, méně o ní mluví.

Stejně je pak u obou skupin posuzována schopnost utíkat si k ní pro útěchu.

Ve **vztahu k ostatním dětem** chápou děti ústavní mnohem dříve a efektivněji princip střídání. Jsou přátelské, snaží se zavděčit.

Velmi často používají frázi „já taky“, chtějí se všeho účastnit.

Na druhé straně projevují horší spolupráci s ostatními dětmi a méně náklonnosti, případně soucitu.

Ve vnímání **rozdílu mezi pohlavími** se ukazuje, že děti z ústavní péče dříve vymezují roli obou pohlaví („kluci přece nenosí culíky“). Naopak se méně zajímají o tělesné pohlavní rozdíly. Tato skutečnost opět koresponduje s důsledky dlouhodobého pobytu v kolektivním (smíšeném) zařízení.

V oblasti **Hra** jsme došli k jednoznačnému závěru. Všechny stanovené schopnosti byly u dětí dlouhodobě ovlivněných ústavní péčí na nižší úrovni. Jednalo se o menší zájem o privátní hračku. Také paralelní hra byla pozorována méně často.

Rovněž úroveň představivosti a fantazie (hry „na něco“) byla nižší.

Stran **společenských návyků** jsou schopnosti dětí vyrůstajících v ústavní péči hodnoceny silněji. Jsou trpělivější, umí vyčkávat, umí poděkovat a pozdravit.

Na straně druhé jsou méně schopny poprosit o pomoc, mají-li problém.

V oblasti posuzování **konfliktních situací a způsobů řešení konfliktů** uváděli respondenti u dětí z ústavního prostředí silněji vyjádřenou schopnost bránit si hračky a majetek. Naopak byly u těchto dětí méně často pozorovány tendence mluvit si samy pro sebe

Obě skupiny dětí se vyrovnaně uchylují spíše ke slovním než tělesným výpadům.

Při posuzování rozdílů mezi **vlastnostmi, obavami apod.** vyhodnotili respondenti, že děti vyrůstající v ústavním zařízení se podstatně méně bojí cizích lidí. Naproti tomu mají výraznější strach z osamocení, nechtějí zůstat nikde o samotě.

Častěji žárlí a bývají více sobecké. Nechápují, že jim lidé nerozumí a nesoustředí na ně veškerou pozornost.

Cizí lidi, stejně jako všechny nové podněty vnímají děti z ústavního prostředí vstřícněji, než děti z běžného sociálního prostředí. Často nejsou schopny dodržet přiměřený sociální odstup.

Strach ze tmy, příšer, masek a noční můry pak byly hodnoceny rovnoměrně u obou skupin.

### Diskuse

Rozhovorem, který následoval po vyplnění dotazníku, jsme společně s respondenty upřesňovali a diskutovali možné příčiny popisovaných odlišností.

Za stěžejní negativní vliv považujeme citovou deprivaci, která se u dětí vyrůstající dlouhodobě v ústavní péči více či méně vyskytuje.

Přestože jsou podmínky vývoje dětí v těchto zařízeních v současnosti příznivější (malý počet dětí na jednu pečující osobu, eliminace střídání personálu, snahy přizpůsobit podmínky výchovy co nejlépe přirozenému prostředí), děti stále trpí nedostatkem primární citové vazby. Chybí tedy jedna „vlastní“ osoba, která s dítětem prožívá dobré i zlé.

Dalším diskutovaným negativním vlivem byla materiální hojnost, které se dětem v ústavní péči dostává. Respondenti poukazovali na to, že si děti neumí ničeho vážit, veškerých materiálních hodnot se jim dostává „zadarmo“, automaticky, bez zásluh.

Možnou příčinou odlišností v oblasti sociálních kompetencí je, že děti nejsou konfrontovány s životní realitou, každodenními problémy (např. nejsou přítomny při přípravě pokrmů, práci na zahradě, nevidí, že je rodič unavený z práce, že rodiče mají problémy, o něčem diskutují) – někteří z respondentů nazvali tuto skutečnost skleníkovým efektem.

Nadměrná důsledná (popř. až autoritativní) výchova, projevující se zvýšenou přísností pečujícího personálu a ústící v „příkladné“ vystupování dětí, může být příčinou odlišností v oblasti společenských návyků. V této oblasti byly děti vyrůstající v ústavní péči hodnoceny kladněji, než děti z běžného sociálního prostředí. Domníváme se ale, že tato dovednost koliduje se souběžným omezením dětské spontaneity a není tedy pro sociální vývoj dítěte výrazným přínosem.

Při diskuzi nad touto oblastí byl zdůrazněn vliv prenatální a genetické výbavy dětí. Děti se rodí rodičům alkoholikům, narkomanům, rodiče sami jsou často simplexní osobnosti, často bezdomovci, citová vazba k dětem (pokud děti rodiče navštěvují) je omezená. Děti jsou od narození neklidnější, hůře udrží pozornost. Výchova takových dětí je komplikovanější a důslednější principy de facto vyžaduje. Ačkoliv personál, podílející se na výchově dětí v ústavech, usiluje o maximální individualizaci péče, tato není možná v takovém rozsahu, jaký je schopna dítěti poskytnout funkční rodina.

Nedostatek mužských vzorů je jistě dalším faktorem, který predisponuje ústavní děti k odlišnostem v oblasti sociálních dovedností. Tato skutečnost není ale dle hodnocení respondentů u dětí předškolního věku ještě výrazněji vyjádřena; domníváme se, že se projeví v následujících vývojových obdobích, které nebyly předmětem výzkumu.

V průběhu rozhovoru upozorňovali respondenti rovněž na skutečnost, že odlišnost dětí v ústavní péči od dětí v rodinném prostředí se projevuje i v pozitivním slova smyslu – tedy, že v některých případech jsou děti v ústavní péči tzv. „lepší“ než v péči rodiny. Tyto silněji vyjádřené dovednosti, kterými ústavní děti „předbíhají“ děti z běžného sociálního prostředí, jsou dány především dlouhodobým pobytem v dětském kolektivu. Potvrzuje se tedy, že dětský kolektiv může od určitého věku rozvoji sociálních dovedností napomáhat (Warner, 2005).

Zajímavou se jeví skutečnost, že jsou děti vyrůstající v ústavní péči méně vybíravé v jídle. To poukazuje na význam potřeby rozmanitosti a nabízení pestré palety stravy dětem od útlého

věku, jak se děje v ústavní péči. Další možnou příčinou této skutečnosti spatřujeme v možné „konkurenci ostatních dětí“ a odborně regulovaném množství a struktuře stravy.

## ZÁVĚR

Z uvedeného výzkumu je patrné, že 85% osob, které se v rámci zaměstnání v mateřské škole podílí / podíleli na péči o děti předškolního věku dlouhodobě umístěné v ústavní péči, je přesvědčeno o tom, že se tyto děti v oblasti sociálních dovedností odlišují od dětí běžné populace. Respondenti popisují situace, vlastnosti a zvláštnosti, kterými se děti odlišují od těch, které vyrůstají v rodinném prostředí.

Problematika dětí umístěných v ústavní péči zůstává stále velmi diskutovanou a vyvolává ve společnosti celou řadu otázek. Dílčí odpověď na ně pomohou nastínit výpovědi osob, které jsou s těmito dětmi v dlouhodobém styku, znají jejich slabosti, radosti, trápení, přednosti, schopnosti i nedostatky.

Výzkumné šetření je vzhledem ke svému designu orientační a nemůžeme vzhledem k omezenému počtu respondentů a lokalitě vyvozovat hlubší závěry. Poskytnuté informace jsou však velmi cennou částí složité mozaiky, popisující rizikovou skupinu ohrožených dětí. Domníváme se, že monitorování a upozorňování na příčiny a projevy abnormalit ve vývoji ústavních dětí může pomoci vylepšovat a určovat směr, kterým by se adekvátní pomoc dětem měla ubírat.

Výzkum odhaluje některé negativní, ale i pozitivní vlivy ústavní péče na vývoj dětí.

Některé alarmující negativní vlivy změnit jednoduše nelze. Například prenatální predispozice dítěte, absenci primární hluboké citové vazby, či nemožnost trvale individualizované péče o děti v ústavech.

Nad reverzibilitou některých nedostatků se lze minimálně zamyslet a některé by jistě bylo možné vhodnou intervencí zcela eliminovat. Do této oblasti patří např. nedostatek běžných podnětů a každodenních „domácích“ situací. Dále lze dle našeho názoru ovlivnit i příliš autoritativní (mnohdy i hyperprotektivní) výchovný styl. Je nutno opakovaně revidovat a dle potřeby přehodnocovat přístup pečujícího personálu a podmínky výchovy. Zajistit dětem maximálně možné přiblížení běžným sociálním podmínkám (tzn. umožnit jim se spolupodílet na chodu „domácnosti“, přivádět je na všechny místa, kam by se běžně dostaly v rámci rodinné výchovy (např. na poštu), je úkolem, který by se měl stát automatickou součástí péče o děti se sociálním hendikepem.

**Příloha č. 1: Sociální dovednosti dětí vyrůstajících v ústavní péči v porovnání s dětmi z běžného prostředí**

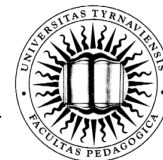
<b>Řeč, komunikace</b>	<b>lépe</b>	<b>stejně</b>	<b>hůře</b>	<b>nevím</b>	<b>je</b>	<b>poznámka (možno rozepsat)</b>
Děti vyrůstající dlouhodobě v ústavní péči zvládají dané dovednosti v porovnání s dětmi z běžného sociálního prostředí: (volbu zaškrtněte x)						
1. aktivní používání slov (cca 300)						
2. umí říct, jak se jmenuje a kolik mu je let						
3. mluví o nepřítomných lidech a předmětech a o událostech, které se neodehrávají bezprostředně: „Jirka má doma morče.“						
4. mluví o tom, co dělají druzí						
5. správně odpovídá na jednoduché otázky						
6. dál rozvíjí konverzaci: „Jak to udělal?“, „Co bylo potom?“						
7. přivolává pozornost k sobě						
8. organizuje ostatní: „Ty běž první.“						
9. projevuje smysl pro humor – dává hádanky						
10. umí vyjádřit některé city „mám tě rád“						
<b>Vztah k blízké osobě</b>						
11. dokáže se odloučit od blízké pečující osoby (matky)						
12. je s ní rádo samo						
13. utíká k ní pro útěchu						
14. často mluví o blízké osobě, projevuje stesk						
<b>Vztah k ostatním dětem</b>						
15. projevuje zájem o ostatní děti						
16. se sourozenci rivalita (na starší si stěžuje, na mladšího žárlí)						
17. postupně se učí ovládat své chování a brát v úvahu ostatní děti						
18. chápe princip střídání (ještě nemusí být ochotno střídat)						
19. je vstřícné, přátelské, často se směje a snaží se zavděčit						
20. spolupracuje s dětmi, přidává se ke hrám						
21. začíná respektovat druhé (učí se počkat, až na něj přijde řada, umí se rozdělit)						
22. dává najevo náklonnost k mladším dětem a soucit s dětmi, kterým se stalo něco nepříjemného						
23. projevuje soucit, poskytuje útěchu (výrazem, gestem, slovně)						

24. používá frázi „já taky“ – chce se všeho zúčastnit							
<b>Rozdíly mezi pohlavím</b>							
25. vymezuje roli obou pohlaví („kluci nenosí culíky“)							
26. hraje si s dětmi obojího pohlaví							
27. zajímá se o změny mezi pohlavími							
<b>Hra</b>							
28. sleduje hru ostatních dětí, často si hraje paralelně s nimi							
29. při hře zapojuje představivost a fantazii – hry na .....							
30. má svou oblíbenou hračku (plyšáky), u které hledá útěchu							
<b>Chování, společenské návyky</b>							
31. správně používá „děkuji, prosím, dobrý den“ (zpočátku jako odezvu, po připomenutí, ještě nemusí spontánně)							
32. poprosí o pomoc, když má problém							
33. postupně chápe a dodržuje pravidla chování a jednání (neubližovat si..)							
34. vydrží sedět a poslouchat vyprávění bez přerušování, nevyrušuje							
<b>Konflikt</b>							
35. brání si hračky a majetek							
36. v případě konfliktu se uchyluje spíše ke slovním než tělesným výpadům							
37. často si mluví samo pro sebe							
<b>Vlastnosti, obavy</b>							
38. žárlí							
39. někdy ho trápí noční můry a bojí se tmy, příšer, ohně ..							
40. strach z cizích lidí, odlišných, velmi starých, v maskách ...							
41. cizí lidi vnímá vstřícně							
42. sobecké (nechápe, že na něj lidé nesoustředí na něj veškerou pozornost)							
43. má strach z osamocení, nechce zůstat nikde o samotě							

### Literatura

ALLEN, K. E. - MAROTZ, L. 2008. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let.* Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-421-2

BACUS, A. 2009. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let.* Praha: Portal. ISBN978-80-7367-563-9



BEDNÁŘOVÁ, J. - ŠMARDOVÁ, V. 2011. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno. Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0

BOWLBY, J. 2010. *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-670-4.

GABRIEL, Z. – NOVÁK, T. . *Psychologické poradenství v náhradní rodinné péči*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-1788-3.

KOLUCHOVÁ, J. 1987. *Diagnostika a reparaibilita psychické deprivace*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

KOLUMPEKOVÁ, A. 2008. *Situace a práva dětí žijících mimo rodinu*. (online). Publikováno 4. 3. 2008, dostupné z: <http://www.helcom.cz/view.php?cisloclanku=2008030409>

LANGMEIER, J. - MATĚJČEK, Z. 2011. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum, ISBN 978-80-246-1983-5.

MATĚJČEK, Z. 1994. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, ISBN 80–85282b83–6.

MATĚJČEK, Z. - BUBLEOVÁ, V. 1997. *Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace*, Praha: Psychiatrické centrum,

MATOUŠEK, O. - PAZLAROVÁ, H. 2010. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny v kontextu plánování péče*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-739-8.

PREKOPOVÁ, J. 2012. *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-716-9.

ŠULOVÁ, L. 2010. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, ISBN 978-80-246-1820-3.

WARMER, P. 2005. *6x25 her rozvíjejících schopnosti a dovednosti dítěte*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-902-X

Zákon č. 359/1999 Sb. o sociálně - právní ochraně dětí v platném znění

#### **Autorky:**

Mgr. Vladislava Marciánová  
Pedagogická fakulta  
Univerzita Palackého v Olomouci,  
Dětské centrum Ostrůvek v Olomouci, p. o.  
[vladkamarcianova@centrum.cz](mailto:vladkamarcianova@centrum.cz)

Mgr. Petra Krylová  
Dětské centrum Ostrůvek v Olomouci, p. o.  
[krylova@dc-ostruvek.cz](mailto:krylova@dc-ostruvek.cz)

## VYUČOVANIE PRÍRODOVEDY PROSTREDNÍCTVOM METÓDY CONCEPT CARTOONS©

Michaela Minárechová

### Abstrakt

*Concept cartoons© predstavuje inovatívnu metódu vyučovania, učenia sa a hodnotenia v prírodovednom vzdelávaní, ktorá sa opiera o princípy práce výskumne ladenej koncepcie prírodovedného vzdelávania (Inquiry-Based Science Education, IBSE). Jej aplikáciou do vyučovania môžeme jednoduchým spôsobom odhaliť žiacke prekoncepty a ďalej s nimi pracovať. Cieľom tohto príspevku je objasniť hlavné znaky tejto metódy a ozrejmiť prácu s ňou. Taktiež priblížime názor učiteľa primárneho vzdelávania na metódu concept cartoons© po jej aplikovaní do praxe.*

### ÚVOD

V súčasnosti má v prírodovednom vzdelávaní veľké zastúpenie induktívny spôsob vyučovania a učenia sa. Tento prístup pokrýva viacero vyučovacích metód, ako napríklad výskumne ladenú koncepciu prírodovedného vzdelávania (*Inquiry-Based Science Education, IBSE*), problémové, projektové vyučovanie či učenie objavovaním (Prince, Felder, 2006). I keď v slovenských školách vo vyučovaní stále prevláda deduktívny spôsob vyučovania (Held a kol., 2011), induktívny spôsob stále viac naberá na popularite. Dôkazom je aj vytváranie nových spôsobov vyučovania, ktoré sú založené na induktívnom prístupe, medzi ktoré patrí aj metóda concept cartoons©. Cieľom nášho príspevku je predstaviť a objasniť základné znaky metódy concept cartoons© a jej možnosti využitia v praxi. Následne predstavíme názor učiteľa primárneho vzdelávania na metódu concept cartoons©, prostredníctvom ktorej realizoval vyučovanie prírodovedy po dobu troch mesiacov.

### CONCEPT CARTOONS©

Metóda concept cartoons© predstavuje inovatívnu vyučovaciu stratégiu vychádzajúcu z konštruktivistických názorov na prírodovedné vzdelávanie, ktorá bola vyvinutá začiatkom 90. rokov 20. storočia v Anglicku dvojicou autorov Brendou Keogh a Stuartom Naylor. Metóda concept cartoons© je postavená na vizuálnom zobrazení každodennej situácie, ktorú dopĺňajú rôzne názory reprezentované fiktívnymi postavami (3 – 5 postáv) na určitý (zväčša) prírodovedný jav v dialógovej forme. Výroky fiktívnych postáv k danej situácii sú vytvorené tak, aby pri diskusii vznikali konflikty, pričom tie vedú diskutujúcich k argumentácii, ktorou sa snažia podporiť vlastný názor na vysvetlenie pozorovaného javu – t.j. podnecujú vedecké myslenie. Tieto výroky sú prevažne naivné predstavy, ktoré vznikli na základe štúdia prekonceptov – najčastejšie sa vyskytujúce žiacke názory boli vložené do obrázkov v podobe výrokov. Z toho dôvodu sa žiakom javia byť logické a správne všetky výroky. Okrem

naivných predstáv sa vo výrokoch fiktívnych postáv vyskytuje jeden vedecky prijateľný. Avšak v niektorých prípadoch nemusí mať concept cartoons© len jedinú „správnu odpoveď“.

Concept cartoons© je možné aplikovať frontálne (vo forme jedného obrázka pre všetkých žiakov) alebo individuálne (každý žiak/skupina žiakov dostane jeden obrázok). Taktiež môže mať podobu plagátu alebo pracovného listu, ktorý sa rozdá žiakom v triede (Kabapinar, 2005). Inou alternatívou, ako možno concept cartoons© pripraviť, je počítačové prostredie. Týmto spôsobom môžeme concept cartoons© zatriktívniť a vytvoriť pohyblivé postavy alebo „pevné“ obrázky s hudobným pozadím postavy. Takto vytvorená forma concept cartoons© môže byť premietnutá na stenu alebo tabuľu pre všetkých žiakov.

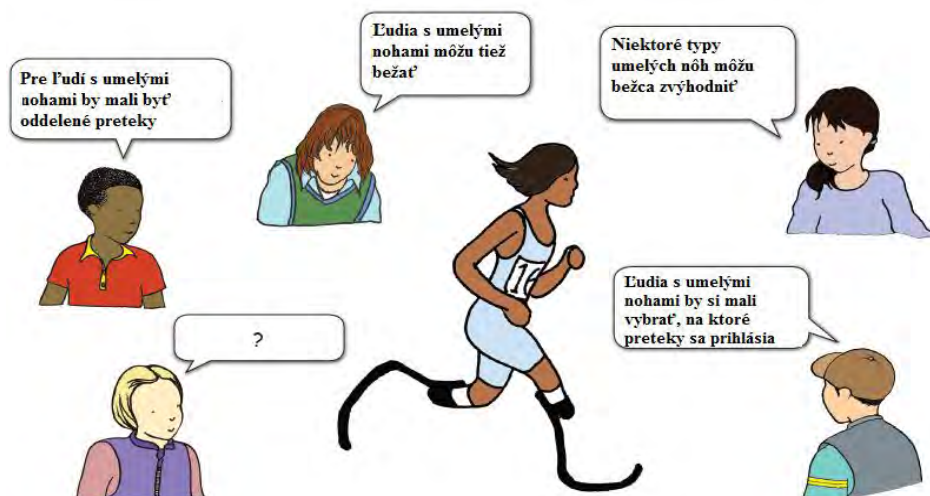
Metóda concept cartoons©, respektíve obrázky, ktoré ju reprezentujú, sa vzťahujú okrem prírodovedného vzdelávania aj na iné oblasti, ako napríklad na oblasť matematiky (obr.1,2, Dabell, 2008).

**Obrázky 1, 2:** Obrázky concept cartoons© zamerané na geometrické tvary a násobenie čísel.



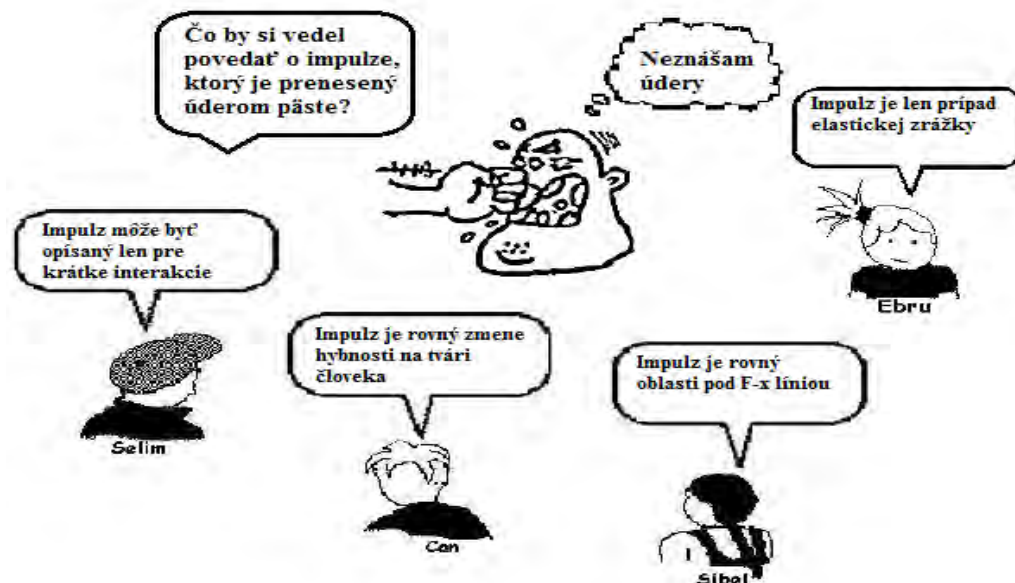
Od roku 2012 (v súvislosti s olympijskými hrami v Londýne) začala prenikať aj do oblasti telesnej výchovy, t.j. oblasti zdravia a športu, kde nachádzame spojenie medzi športom a vedou, históriou, geografiou a etikou (obr. 3, Keogh a kol., 2012).

Obrázok 3: Obrázok concept cartoons© prepájajúci viacero oblastí



Taktiež ju možno použiť rôznym spôsobom (vyučovanie, učenie sa, hodnotenie, precvičovanie) a pre rôzne vekové skupiny žiakov, čo dokazuje aj obrázok 4 (Ingec, 2008), keď sa concept cartoons© použil ako alternatívna metóda hodnotenia vybraných tém z fyziky u študentov učiteľstva fyziky.

Obrázok 4: Obrázok concept cartoons© zameraný na fyzikálnu oblasť



### Aplikácia metódy concept cartoons© vo vyučovaní

Prostredníctvom metódy concept cartoons© sme realizovali vyučovanie prírodovedy v štvrtom ročníku základnej školy počas troch mesiacov, aby sme overili vzhlľadom na absenciu relevantných výskumov v slovenských podmienkach, či je možné pomocou jej aplikácie do vyučovania prírodovedy modifikovať detské naivné predstavy. V tomto

príspevku ponúkame názor na metódu concept cartoons© z pohľadu vyučujúceho učiteľa. Na priblíženie práce s danou metódou v štvrtom ročníku ZŠ uvádzame postup práce pri jej aplikovaní vo vyučovaní:

**1. Predstavenie obrázka triede s prázdnyimi dialógovými bublinami.** Učiteľ rozdelí žiakov v triede do skupín a premietne/zobrazí žiakom obrázok concept cartoons© Snehuliak (obr.5 s vymazaným obsahom dialógových bublín). Na začiatku môže použiť obrázok s prázdnyimi bublinami na identifikáciu žiackych prekonceptov bez ovplyvnenia bublinami. Žiakom položí otázku, uvedenú pod obrázkom (Čo sa stane so snehuliakom, ak mu oblečieme kabát?) a vyzve ich, aby nad ňou popremýšľali v skupinách. Každá skupina si zvolí hovorcu, ktorý bude prezentovať názory skupiny. Učiteľ poskytne žiakom čas na prediskutovanie zobrazovaného javu a výrokov fiktívnych postáv na plagáte. Po uplynutí asi 5-tich minút, hovorca každej skupiny odprezentuje názor svojej skupiny. Učiteľ výroky skupín zapíše na tabuľu (ak sa 2 skupiny zhodnú, zapíše pri výroku čiarku). Po odprezentovaní výrokov jednotlivých skupín učiteľ hrá rolu „sepochybňovača“ a kladie žiakom (skupinám) doplnkové otázky:

*Myslíte si, že vaše tvrdenie je správne? Ak áno, prečo? Prečo si myslíte, že vaša skupina má pravdu? Prečo? Myslíte si, že druhá skupina sa mylí? Ak áno, prečo?*

**Obrázok 5:** Obrázok concept cartoons© Snehuliak



**2. Predstavenie obrázka triede s vyplnenými dialógovými bublinami.** Po diskusii (alebo v prípade nechoty žiakov prezentovať svoje názory) učiteľ premietne obrázok s vyplnenými bublinami a vyzve žiakov, aby popremýšľali nad obsahom jednotlivých bublín. Ak sa tam vyskytnú výroky, ktoré skupiny žiakov nespomenuli, upozorní na ne a spýta sa žiakov, čo si o nich myslia. Aj v tomto kroku žiada od žiakov vysvetlenie a odôvodnenie ich tvrdenia:

*Čo si myslíte o výrokoch postáv zobrazených na obrázku? Súhlasíte s nimi? Ak áno/nie, prečo? Ktorý výrok je podľa vás správny/nesprávny? Prečo?*

Taktiež môže žiakov vyzvať, aby popremýšľali a vyjadrili sa k jednotlivým výrokom postáv: *Porozmýšľajte a porozprávajte sa v skupine o jednotlivých výrokoch postáv. Myslíte si, že platia všetky alebo ani jeden z nich? Ak platia/neplatia, tak za akých okolností?*

**3. Diskusia v triede.** Po diskusii v skupinách učiteľ vyzve žiakov, aby prezentovali vlastné názory na zobrazovaný jav (žiaci môžu prezentovať vlastný názor alebo sa prikloniť k názoru fiktívnych postáv na obrázku), pričom nie je cieľom len prezentácia vlastného názoru, ale aj zdôvodnenie, pomocou ktorého by mohli presvedčiť o svojej pravde ostatných. Učiteľ pritom zohráva úlohu nestranného účastníka, ktorý moderuje diskusiu pomocnými otázkami, napr.

*Čo si myslíte o tvrdení prvej skupiny? Myslíte si, že má pravdu? Ak áno/nie, prečo? Prečo si myslíte, že vaše tvrdenie je lepšie?*

**4. Navrhnutie postupu na overenie tvrdenia.** V tomto kroku učiteľ vyzve žiakov, aby popremýšľali, ako možno zobrazenú situáciu overiť. Nechá žiakov v skupinách diskutovať, aby navrhli postup práce na overenie svojich predpokladov o zobrazovanom jave. Potom hovorca každej skupiny odprezentuje a vysvetlí svoj návrh. Opäť žiakov vedieme k diskusii:

*Prečo si myslíte, že návrh vašej skupiny je lepší ako druhej? V čom je lepší? Prečo si myslíte, že bude fungovať lepšie? Myslíte si, že druhá skupina má lepší návrh na overenie svojho predpokladu? Ak nie, prečo?*

**5. Overenie.** Následne sa do diskusie zapojí aj učiteľ. Učiteľ prediskutuje so žiakmi ich návrhy postupov, ktoré jednotlivé skupiny odprezentujú pred celou triedou, a ak je to možné, zrealizujú ich.

Učiteľ sa potom vráti k porovnaniu zistených výsledkov s predpokladmi žiakov a vyzve ich, aby na základe zrealizovanej aktivity vytvorili záver toho, čo zistili svojim skúmaním.

**5. Prezentovanie výsledkov.** Na konci aktivity učiteľ zhrnie zistené informácie a vráti sa k obrázku riešeného concept cartoons©, aby žiaci potvrdili/vyvrátili a následne aj odôvodnili tvrdenia jednotlivých postáv. Na základe realizácie overenia svojich tvrdení žiaci formulujú a interpretujú závery, ku ktorým sa dopracovali. Následne vyzve žiakov, aby sa vrátili k svojim pôvodným predpokladom a porovnali ich so zistenými závermi.

## NÁZOR UČITEĽA NA VYUČOVANIE PRÍRODOVEDY PROSTREDNÍCTVOM CONCEPT CARTOONS©

V rámci zhodnotenia metódy concept cartoons© vo vyučovaní prírodovedy sme zrealizovali s učiteľom primárneho vzdelávania (konkrétne v 4.ročníku ZŠ) interview zamerané na zistenie jeho názoru na metódu concept cartoons©, prostredníctvom ktorej vyučoval prírodovedu po

dobu troch mesiacov (september 2013 – december 2013).

Využili sme pološtrukturované interview zamerané na zistenie jeho skúseností a názoru na metódu concept cartoons© a vyučovanie prostredníctvom nej.

### Výsledky výskumu

Analýzou získaných dát sme zistili, že učiteľ primárneho stupňa vzdelávania:

- doteraz sa s metódou concept cartoons© nestretol, ani o nej nepočul a pri hľadaní informácií o nej v slovenskom prostredí nenašiel žiadne zdroje;
- považuje túto metódu za dobrý spôsob ako oživiť vyučovanie;
- vidí hlavné pozitívum tejto metódy v podpore rozvoja komunikácie žiakov (žiaci sa naučia medzi sebou komunikovať, rešpektovať sa, počúvať sa);
- považuje návrh na overenie tvrdení za najzložitejšiu časť tejto metódy pre žiakov;
- hodnotí vyučovanie prostredníctvom concept cartoons© za vyčerpávajúce pre učiteľa z hľadiska prípravy na hodinu, vedenia a podporovania diskusie;
- privítal by rozšírenie vyučovania niektorých tém prostredníctvom concept cartoons© do ostatných ročníkov (v 1. ročníku zjednodušenou formou, od druhého ročníka bez problémov);
- bude naďalej využívať metódu concept cartoons© aj v budúcnosti a na rôznych hodinách.

### ZÁVER

Na základe zrealizovaných výskumov týkajúcich sa metódy concept cartoons© môžeme povedať, že to, čo robí concept cartoons© takou dobrou metódou je, že vytvára debatu, podporuje vznik kognitívneho konfliktu, povzbudzuje dialóg a podporuje žiakov v diskusii. Taktiež vedie žiakov k porovnávaniu, hľadaniu dôkazov a k odôvodňovaniu ich vlastných názorov v odpovedi postáv. Každý žiak v triede prichádza s vlastnou odpoveďou, a tak prispieva ku konverzácii. Všetky odpovede (správne, či viac-menej nekorektné) sú použité ako odrazový mostík na dosiahnutie celkového porozumenia. Ak by sme mali zhrnúť a zovšeobecniť vlastnosti a využitie metódy concept cartoons©, tak môžeme povedať, že:

- využíva sa ako nástroj komunikácie, ktorý pomáha žiakom rozvíjať porozumenie založené na vzájomných názoroch;
- je cenným nástrojom aj vo vyučovaní žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami;
- využíva sa najmä vo vyučovaní a učení sa, ale môže sa využiť aj na hodnotenie žiakovho poznania;
- pomáha pri odhalení žiackych prekonceptov a miskonceptov, motivuje žiakov, podporuje diskusiu a sebadôveru žiakov,
- podporuje rozvoj spôsobilosti vedeckej práce.

Použitie metódy concept cartoons© je neobmedzené vo všetkých smeroch: tak vo vertikálnom, ako aj v horizontálnom. Pod vertikálnym smerom rozumieme aplikáciu concept cartoons© v rôznych vekových skupinách žiakov. Samozrejme nemáme na mysli jeden

postup pre všetkých, ale o prispôsobenie obsahu a postupu pri jej aplikácii podľa kognitívnych predpokladov žiakov a vyučovacích cieľov, ktoré si stanovil učiteľ. Horizontálny smer predstavuje širokú možnosť využitia concept cartoons© v rôznych oblastiach (prírodovednej, matematickej, telesnej a pod.) a smeroch (hodnotenie, vyučovanie, učenie), čo poskytuje učiteľovi cenný nástroj pokrývajúci vyučovanie viacerých predmetov.

Vychádzajúc z informácii získaných prostredníctvom interview s učiteľom, ktorý nám poskytol pohľad na metódu concept cartoons© z praktického uhla pohľadu, môžeme povedať, že metóda concept cartoons© je vhodným nástrojom najmä na podporu a rozvoj komunikácie žiakov v skupinách, ako aj v celej triede. Žiaci sa naučia medzi sebou komunikovať, prezentovať a odôvodňovať svoje názory a predstavy bez toho, aby sa im ostatní spolužiaci vysmievali alebo ignorovali ich názory, pretože prostredníctvom tejto metódy sa žiaci naučia rešpektovať a počúvať jeden druhého. Concept cartoons© možno považovať za vhodnú doplnkovú metódu, ktorá spestrí vyučovanie a umožní žiakom prostredníctvom diskusie zohľadniť viaceré stránky skúmanej oblasti, pretože zohľadňuje a overuje všetky názory a tvrdenia, ktoré sa v triede vyskytnú, a tak môžu žiaci môžu nazerať na istý prírodovedný jav z iného pohľadu, nielen z vlastného. Okrem toho podporuje u žiakov rozvoj takých kognitívnych spôsobilostí, ktorými disponujú samotní vedci pri riešení výskumných problémov (napríklad spôsobilosť pozorovať, usudzovať, predpokladať, klasifikovať, merať, interpretovať dáta, experimentovať, tvoriť závery a zovšeobecnenia a pod). Metódu concept cartoons© je vhodnejšie používať aj ako doplnkovú metódu z toho dôvodu, že príprava na hodinu a jej realizácia je pre učiteľa namáhavá a vyčerpávajúca. Rovnako aj žiakov môže po istom čase tento postup práce omrzieť, čo môže viesť k zníženiu pozornosti a motivácie na vyučovaní.

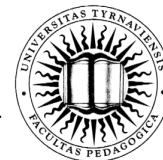
V nasledujúcich krokoch nášho výskumu sa ďalej budeme venovať zisťovaniu efektov metódy concept cartoons© vo vyučovaní opakovaným pozorovaním a spoluprácou s viacerými učiteľmi, aby sme preverili výsledky tejto výskumnej sondy a mohli ich zovšeobecniť do didaktických odporúčaní pre aplikáciu concept cartoons© v špecifických podmienkach slovenského vzdelávacieho systému.

Ako sme už uviedli vyššie, metóda concept cartoons© je stále pomerne neznámou metódou na Slovensku. Avšak pri jej predstavení učiteľom a následne jej začlenením do vyučovania prírodovedy či iných predmetov sa stretávame s pozitívnym ohlasom takmer vo všetkých jej stránkach. Z toho dôvodu si myslíme, že prezentácia a rozširovanie tejto metódy do radov učiteľov je veľmi dôležité, aby každý z učiteľov mohol poznať a rozvíjať jej skrytý vyučovací potenciál, a to nielen na vyučovaní prírodovedy.

## Literatúra

DABELL, J. 2008. Using Concept Cartoons. In *Mathematics Teaching Incorporating Micromath*, 209, p. 34-36.

HELD, Ľ. a kol. 2011. *Výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania (IBSE v slovenskom kontexte)*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnavensis. 138 s. ISBN 978-80-8082-486-0.



INGEC, S., K. 2008. Use of Concept Cartoons as an Assessment Tool in Physics Education. In *US-China Education Review*, vol.5, no.11, p.47-54.

KEOGH, B. - NAYLOR, S. 2012. Concept Cartoons: what have we learnt? Paper presented at the *Fibonacci Project European Conference, Inquiry-based science and mathematics education: bridging the gap between education research and practice*. Leicester, UK, April 2012

PRINCE, M. J. – FELDER, R. M. 2006. Inductive teaching and learning methods: definitions, comparisons, and research based. In *Journal of Engineering Education* [online]. 2006, vol. 95, no. 2 [cit. 2012.03.12.]. Dostupné na internete: <[http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers /InductiveTeaching.pdf](http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/InductiveTeaching.pdf)>. ISSN 1069-4730.

**Autor:**

Mgr. Michaela Minárechová  
 Katedra školskej pedagogiky  
 Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave  
 Priemyselná 4, 918 43 Trnava  
 e-mail: michaela.minarechova@tvu.sk

# FAKTORY OVPLYVŇUJÚCE VYUŽITIE INTERAKTÍVNYCH TECHNOLÓGIÍ V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Jana Nemcová

## Abstrakt

*Integrácia interaktívnych technológií do vzdelávania má svoje špecifiká a v súčasnosti sa už mapujú nielen postupy začleňovania do vzdelávacieho procesu, ale aj dopady na edukačný proces a na jeho aktérov. Z tohto dôvodu pripravujeme výskum v danej oblasti s cieľom identifikovať kľúčové faktory, ktoré ovplyvňujú využívanie interaktívnych technológií v primárnom vzdelávaní. Zároveň priblížime výhody a nevýhody interaktívnych technológií a poukážeme na národné a medzinárodné prieskumy a štúdie, ktoré sa problematike interaktívnych technológií venovali. V závere prezentujeme projekt nášho výskumu.*

## ÚVOD

V posledných rokoch sa súčasťou nášho života stali moderné technológie. Ich príchod do našich domácností považujeme dnes už za samozrejmosť a život si, väčšina z nás, nevie bez nich predstaviť. Zmena nepostihla len domácnosti, ale postupne sa dostala aj do škôl. Národné a medzinárodné prieskumy a štúdie nám poukazujú na fakt, že interaktívne technológie (IT) sa v školách na primárnom stupni vzdelávania využívajú a žiaci tieto moderné prostriedky vpúšťajú do svojich životov a berú ich ako samozrejmosť.

## INTERAKTÍVNE TECHNOLOGIE VO VZDELÁVANÍ

Pojem interaktivita sa používa „na označenie takých druhov médií, ktoré umožňujú príjemcovi nielen bezprostredne reagovať na prijatú informáciu, ale vstupovať aj do jej tvorby (prípadne dotvárať podmienky jej emitácie)“ (Gregová, Rusnák a Sabol, 2004). Pričom pod pojmom interaktívne technológie budeme rozumieť počítače, interaktívne tabule, dataprojektory, hlasovacie zariadenia a mnohé ďalšie.

Interaktívne technológie v edukácii zmenili podľa Rambouska (1995) najmä filozofiu učenia, ktorá sa odklonila od inštruktívneho prístupu ku kognitívnemu. Zmena postihla aj úlohu učiteľa (z autoritatívneho informátora sa stal poradca, facilitátor), aj úlohu študenta (predtým bol pasívnym prijímateľom, dnes je aktívnym učiacim sa). Zmenou prešlo aj kurikulum, organizácia a riadenie v škole (Burgerová, 2003). Vzhľadom na rozvoj moderných technológií sú tieto zmeny pre školstvo potrebné a nevyhnutné.

Súčasná škola sa postupne mení na školu budúcnosti, ktorej typickým znakom je zrýchlený tok informácií a pružnosť vo vytváraní inovácií. Vstupom informatizácie do škôl sa začal proces premeny, ktorá sa uskutočňuje prostredníctvom nástrojov, akými sú počítače, internet a všetky zariadenia, ktoré súvisia s jeho používaním (Gabajová, 2008-2009). Kalaš (2001) uvádza, že proces informatizácie školy „musí prebiehať ako súčasť globálnej zmeny

*spoločnosti na troch úrovniach, a to na úrovni – informatizácie spoločnosti, informatizácie rodiny a informatizácie školy.“*

Zavádzaním IT do škôl sa zaoberala Správa OECD (Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj) *Learning to Change: ICT in Schools* (2001), ktorá poukazuje na 3 hlavné dôvody:

1. Ekonomické dôvody – vyplývajú z potrieb súčasnej a budúcej ekonomiky. Zručnosť spojená s modernými technológiami je úzko spätá s úspešnosťou na trhu práce a ekonomickým rozvojom.
2. Sociálne dôvody – využívanie moderných technológií majú pre život v spoločnosti veľký význam. IT sú tiež nápomocné v rôznych oblastiach sociálne znevýhodneným deťom, aj hendikepovaným deťom.
3. Pedagogické dôvody – moderné technológie sú založené na využívaní vo vyučovaní a učení (sa), a tiež v školskom manažmente. Môžeme povedať, že najmä počítače v školách ovplyvnia nielen vzdelávacie inštitúcie, ale aj proces učenia (sa).

Skôr, ako sa pokúsime predostrieť výhody a možné rezervy súvisiace s používaním interaktívnych technológií vo výučbe, chceli by sme venovať pozornosť problematike využívania IT v škole.

V procese výučby dochádza k získavaniu počítačovej gramotnosti, čo je jedným z cieľov v súčasnej škole. To znamená, že všetci žiaci v priebehu povinného vzdelávania získajú zručnosti v ovládaní moderných technológií, ktoré využijú nielen pri ďalšom vzdelávaní ale aj v praktickom živote (Jonák, Čumplová a Brachtlová, 2002). Počítače, ktoré sa využívajú v škole, by mali plniť svoje základné poslanie. Mali by pomáhať učiteľovi v riadení učebných činností žiakov, pomáhať tiež v rozvoji žiakov a v neposlednom rade by mali slúžiť riaditeľovi pri administrácii a riadení školy (Vališová, Kasíková, 2007). Žiaci si z hodiny, na ktorej boli použité IT zachovávajú zážitok, ktorý im môže pomôcť v nasledujúcich cvičeniach. Pri prezentácii, ktorá má formu vidieť - počuť – čítať, môžu žiaci lepšie využiť poznatky (Hozák, 2010).

Ako ukázala jedna zo štúdií OECD, aj prístup žiakov k počítačom má priaznivý vplyv na ich školské výsledky v kľúčových predmetoch, ale najmä v matematike (Manková, 2007). Vďaka IT sa žiaci na hodinách zapájajú do vyučovania s väčším nasadením a stávajú sa tiež aktívnejšími. Pre žiakov je takýto štýl učenia zaujímavejší a môžeme povedať, v istých ohľadoch, aj zábavnejší.

Využívanie interaktívnych technológií na vyučovaní má určité **výhody aj nevýhody**.

**Výhodou** je, ako uvádzajú Zounek a Šedřová (2009), že moderné technológie sú pre učiteľov veľkým pomocníkom v príprave na výučbu. Učitelia majú k dispozícii pestrú škálu výučbového materiálu, rôzne počítačové programy, v ktorých sa dá spojiť text, obraz a zvuk. Okrem toho si učiteľ môže svoje prípravy na vyučovanie archivovať a aktualizovať informácie. Jednou z pozitívnych črt IT v škole je podporovanie komunikácie medzi školou, žiakmi a rodičmi (napr. internetová žiacka knižka). Prostredníctvom IT sa môžu učitelia samovzdelávať a rozvíjať. Na internete je množstvo programov a kurzov v on-line forme.

Ďalšou výhodou je skvalitňovanie učenia sa žiakov. Sme presvedčení, že IT pomáhajú zlepšovať výsledky žiakov. Žiaci si vďaka moderným technológiám ľahko prepájajú svet v triede s reálnym svetom. Ako ďalej uvádzajú Zounek a Šed'ová (2009), vďaka interaktívnym technológiám sa u žiakov podporuje kreativita, zlepšujú sa prezentačné schopnosti a zväčšuje sa spolupráca medzi študentmi. Vybavenosť triedy interaktívnymi technológiami má tiež vplyv na efektívnosť vyučovania (interaktívne tabule dobre vplývajú na výsledky žiakov). IT tiež podporujú samostatné učenie, pretože žiaci preberajú za svoje konanie väčšiu zodpovednosť. Motivácia žiakov patrí k ďalším výhodám moderných technológií. IT priaznivo vplývajú aj na študentov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a motivujú ich, čo je významným prínosom pre školu. Výhodou tiež je, že sa podporujú inovatívne postupy vo vzdelávaní.

Podľa Vališovej (2007) k **nevýhodám** interaktívnych technológií patrí, okrem iného, absencia citovej výchovy a tiež obmedzovanie divergentného myslenia (ľudia sa viac prispôbujú istým pravidlám). Medzi nevýhody zaradíme aj technologické formy komunikácie, ktoré vytlačujú komunikáciu tvárou v tvár. IT môžu vyvolávať rôzne závislosti, napr. závislosť na počítačových hrách a tiež môžu viesť k negatívnym socializačným efektom (napr. agresivita) až k formám sociálnej patológie (kyberšikana). Nevýhody vidia učitelia hlavne v nedostatočnej zručnosti v práci s interaktívnymi technológiami a tiež v nedostatočnom pedagogickom vzdelaní v tejto oblasti. V školách chýba technologická infraštruktúra, majú nedostatok vhodných výučbových programov. Problémom môže byť aj zastaraný hardvér a obmedzený prístup k IT (Vališová, 2007).

### **Faktory ovplyvňujúce využívanie interaktívnych technológií**

Pri využívaní interaktívnych technológií, sa musia zohľadniť viaceré faktory súvisiace s ich výberom. Výber didaktických pomôcok je veľmi dôležitou súčasťou prípravy učiteľa na vyučovanie. Digitálne materiály, prostriedky a technológie vhodné na vyučovanie sú v ponuke na trhu v pomerne veľkých množstvách. Ponúkané sú aj rôzne virtuálne trojrozmerné pomôcky, či praktické laboratorné cvičenia. Význam týchto prostriedkov by sa v školách nemal zanedbávať. Ale tiež by sa nemala zanedbávať pozícia učiteľa, na ktorého sú upriamené zvýšené nároky súvisiace s ovládaním týchto rôznych prostriedkov. Učiteľovi využívajúcemu interaktívne technológie by nemalo robiť problémy zvládanie a využívanie softvéru ponúkaného počítačom.

Preto je na vyučovaní dôležité zohľadniť aj viaceré iné **faktory**, ktorými môžu byť počet žiakov pri vzdelávaní; miesto, kde sa bude vzdelávanie odohrávať; význam má aj časová dotácia, či charakter (metóda) vzdelávania. Tiež je dôležitá dostupnosť internetu, rôzne technické možnosti a v neposlednom rade informačná gramotnosť učiteľa a žiaka (Bobot, Jakubeková a Rurák, 2012).

Fazekašová (2005) dopĺňa, že pri výbere počítačových multimediálnych pomôcok je nutné, aby vyučujúci zvážil „*či práve hodnotená počítačová pomôcka môže pomôcť k efektívnejšiemu dosiahnutiu cieľa ako iné.*“ Ak by sme sa na tieto kritériá pozreli bližšie, môžeme povedať, že počet žiakov pracujúcich na počítači je dôležitý z dôvodu kontroly práce

učiteľa. Pretože, ako ukazuje prax, jeden učiteľ dokáže v počítačovej miestnosti skontrolovať najviac 10-12 žiakov. Ak je počet žiakov vyšší, je potrebné pribrať asistenta. Ale závisí to aj od ďalšieho kritéria, teda metódy vzdelávania. Ak ide o testovanie žiakov, učiteľ môže zvládnuť aj viacero žiakov v počítačovej triede. Čo sa týka časovej dotácie, ak je vyššia, možno do vyučovania zaradiť aj pozeranie krátkeho filmu. Význam má aj miesto vzdelávania hlavne kvôli, príprave, výbere a inštalácii prostriedkov. Pretože je rozdiel, ak sa vyučovanie odohráva v klasickej triede, učebni s interaktívnou tabuľou, či v laboratóriu s modernou technikou. Dôležitosť zavedenia internetu v učebni uľahčuje celú prácu učiteľa. (Bobot, Jakubeková a Rurák 2012).

### **Národné a medzinárodné prieskumy a štúdie zaoberajúce sa interaktívnymi technológiami**

Na Slovensku, ale aj v zahraničí, sa v oblasti modernizácie základných škôl uskutočnili viaceré prieskumy a štúdie zamerané na širokú oblasť interaktívnych technológií. Dovoľme si poukázať na prieskum v školách: IKT a vzdelávanie, Prieskum PiL SR- Iniciatíva Partneri vo vzdelávaní a Prieskum ICILS o počítačovej a informačnej gramotnosti.

Jedným z najrozsiahlejších medzinárodných prieskumov, ktorý sa uskutočňoval od januára 2011 do konca roka 2012, je **Prieskum v školách: IKT a vzdelávanie**, tiež nazývaný Prieskum ESSIE. Realizoval sa v 31 krajinách Európy, pričom skúmal prístup k moderným technológiám a ich využívaniu počas vyučovania. Zaoberal sa tiež postojmi a vplyvom na učiteľov a žiakov pri využívaní IKT vo vyučovaní a vzdelávaní ([www.essie.eun.org](http://www.essie.eun.org)). Zameriaval sa na názory žiakov a učiteľov najmä na druhom stupni ZŠ či SŠ. Okrem iného z tohto prieskumu vzišli zaujímavé výsledky pre Slovenskú republiku, najmä v používaní počítačov na vyučovaní. Slovensko sa umiestnilo na 4. mieste (z 31 krajín) v používaní počítačov vo výučbe – 69% študentov tvrdilo, že počítače používajú aspoň raz za týždeň. Výsledky tohto výskumu poukazujú aj na fakt, že školy na Slovensku sú dobre vybavené modernými prostriedkami, ale učitelia sú menej digitálne zruční pri ich využívaní.

K ďalšiemu významnému prieskumu možno zaradiť Prieskum **PiL SR – program Partneri vo vzdelávaní**. Tento prieskum sa realizoval od roku 2003 do roku 2013. Spolu s firmou Microsoft sa snažia v 114 krajinách sveta aktívne zlepšovať prístup žiakov a učiteľov k moderným technológiám, rozvíjať ich zručnosti a učiť sa používať nástroje modernej doby. Hlavným cieľom prieskumu je vytvoriť a poskytovať prostredie na vzdelávanie bez obmedzení a takýmto spôsobom sa pokúsiť študentov a učiteľov z celého sveta zblížiť ([www.rirs.iedu.sk](http://www.rirs.iedu.sk)). Iniciatívu Partneri vo vzdelávaní sa darí realizovať prostredníctvom základných projektov, ktorými sú Moderní učitelia, Moderné školy a Moderní žiaci a študenti ([www.microsoft.com](http://www.microsoft.com)). Tieto tri projekty vytvárajú možnosti pre učiteľov, žiakov a školy, ktoré im poskytujú cenné nástroje, poznatky, školenia a aj rady, ktorými sa majú riadiť pri využívaní moderných prostriedkov na vyučovaní.

Moderným prostriedkom na vyučovaní sa zaoberá aj ďalší medzinárodný prieskum,. Ide o štúdiu zameranú na počítačovú a informačnú gramotnosť, **ICILS** (z anglického jazyka - The International Computer and Information Literacy study). Táto štúdia nadväzuje na štúdiu Sites

z roku 2006. Uskutočňuje sa od roku 2010 do roku 2014. V apríli 2013 sa uskutoční hlavné testovanie. Podľa NÚCEM štúdia skúma rozdiely počítačovej a informačnej gramotnosti medzi krajinami aj medzi školami v rámci týchto krajín. Tieto údaje sa dajú do súvisu s tým, ako vzdelávanie v počítačovej a informačnej gramotnosti prebieha (www.nucem.sk).

Vo všetkých spomínaných národných a medzinárodných prieskumoch a štúdiách sa pozornosť zameriavala na situáciu na vyšších vzdelávacích stupňoch, pričom jedným z našich zámerov je poukázať práve na oblasť primárneho vzdelávania v súvislosti s využívaním interaktívnych technológií vo vyučovacom procese.

### **Projekt dizertačnej práce**

Cieľom projektu dizertačnej práce je identifikovať faktory, ktoré ovplyvňujú rozhodovanie učiteľa primárneho vzdelávania o potenciálnom využívaní interaktívnych technológií v edukačnom procese ako súčasť riešenia dizertačnej práce s názvom: „Potenciál interaktívnych technológií v primárnom vzdelávaní“. Keďže názory a zdôvodnenia odborníkov a aj učiteľov na význam a využívanie interaktívnych technológií v primárnom vzdelávaní sú rôzne, je vhodné identifikovať faktory, ktoré na jednej strane motivujú a na druhej strane odrádzajú učiteľov primárneho vzdelávania od využívania interaktívnych prostriedkov.

V rámci riešenia projektu dizertačnej práce sa pokúsime nájsť odpovede na otázky zaoberajúce sa využívaním interaktívnych technológií učiteľmi v primárnom vzdelávaní (interaktívne technológie ako – počítače, interaktívna tabuľa, dataprojektory a pod.). Tiež sa pokúsime nájsť odpoveď na to, ktoré faktory z pohľadu učiteľa vplyvajú na vyučovanie s interaktívnymi technológiami a aké pozitíva a negatíva vidia učitelia v takto koncipovanom vyučovaní.

Zaujíma nás tiež, ako sa mení, resp. modifikuje vyučovanie – metódy, organizačné formy či didaktické postupy učiteľa vplyvom zmien, ktoré sa v školách udiali nástupom interaktívnych technológií. Toto všetko sa pokúsime zachytiť pri pozorovaní vyučovania s interaktívnymi technológiami priamo na vyučovacích hodinách (prostredníctvom audiovizuálnej techniky), a tiež z výpovedí učiteľov a ich postojov získaných z rozhovorov.

### **Výskumné metódy**

V našom projekte uskutočníme priame aj nepriame pozorovanie s analýzou nahrávok. Pri pozorovaní použijeme audiovizuálnu techniku. Zameriame sa najmä na činnosti učiteľa, ktorý na vyučovaní aktívne využíva interaktívne technológie. Sústredíme sa tiež na vzťahy medzi učiteľom a žiakom. Ako ďalšiu metódu použijeme metódu rozhovoru. Pokúsime sa poukázať na faktory, ktoré sú pre učiteľa významné pri rozhodovaní a voľbe interaktívnych prostriedkov. Predpokladáme, že medzi tieto faktory, ktoré ovplyvňujú rozhodovanie učiteľa o využívaní IT by mohli patriť faktory, ako to, či učitelia majú k dispozícii IT, tiež aké IT to konkrétne sú. Zaujíma nás aj osobnosť učiteľa a jeho pozícia vo vyučovacom procese, keďže na učiteľa využívajúceho IT sú upriamené zvýšené nároky súvisiace s ovládaním týchto

prostriedkov. Preto sa sústreďíme aj na to, aké problémy so zvládaním IT učiteľ má. K ďalším z faktorov, ktoré na vyučovaní budeme sledovať je počet žiakov pri vzdelávaní, tiež miesto, kde sa bude vzdelávanie odohrávať. Dôležitá sa nám zdá aj časová dotácia výučby s IT, charakter (metóda) vzdelávania, dostupnosť internetu, rôzne technické možnosti a v neposlednom rade informačná gramotnosť učiteľa a žiaka. Chystáme sa sledovať uvedené faktory a tiež mnohé iné činitele, s ktorými sa v priebehu výskumu dizertačnej práce stretneme.

V projekte dizertačnej práce si vyberieme učiteľa, ktorý má skúsenosti s používaním interaktívnych technológií a na vyučovaní tieto moderné prostriedky aktívne využíva. Na doplnenie uceleného obrazu o využívaní interaktívnych technológií sa zameriame aj na učiteľov primárneho vzdelávania, ktorí odmietajú používať na vyučovaní interaktívne technológie. Je to aj z dôvodu získania ich postojov a zdôvodnení, prečo sa moderným prostriedkom vyhýbajú.

## ZÁVER

Problematika interaktívnych technológií vo vzdelávaní je v súčasnosti veľmi aktuálna. Významná je nielen integrácia IT do vzdelávacieho procesu, ale najmä jej vplyv na aktérov vyučovacieho procesu. Vplyv a dopady na edukačný proces predstavujú dôležité vyústenie vo využívaní IT a môžu nám pomôcť lepšie pochopiť celé pôsobenie vo vyučovaní. Celkovo integrácia a zavádzanie inovácií v našich školách prináša určité zmeny v ponímaní vyučovania a vplýva na všetky zúčastnené strany. Preto predpokladáme, že na základe plánovaného projektu dizertačnej práce sa nám podarí poukázať na tieto zmeny a faktory, ktoré vplývajú na využívanie interaktívnych technológií a doplníme tak analýzu súčasného stavu v primárnom vzdelávaní.

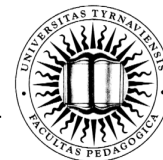
*Poznámka:* Príspevok bol spracovaný ako súčasť grantového projektu s názvom „Faktory ovplyvňujúce využitie interaktívnych technológií v primárnom vzdelávaní“ a registračným číslom UK/224/2014.

## Literatúra

BOBOT, V., JAKUBEKOVÁ, M. - RURÁK, R. 2012. *Využívanie informačno-komunikačných technológií vo vyučovaní*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 66 s. ISBN 978-80-8052-389-3.

BURGEROVÁ, J. 2003. *Nové technológie v edukácii*. Prešov : Rokus, 90 s. ISBN 80-968897-1-0.

FAZEKAŠOVÁ, Danica et al. 2005. *Informačné a komunikačné technológie vo vzdelávaní učiteľov prírodovedeckých predmetov*. Prešov : Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, 288 s. ISBN 80 – 8068 – 375 – 1.



GABAJOVÁ, Ľ. 2008/2009. *Informačné a komunikačné technológie a infromatická výchova v primárnom vzdelávaní*. In *Naša škola*. ISSN 1335-2733, roč. 12, č. 7-8, s. 18-21.

GREGOVÁ, R., RUSNÁK, J. - SABOL, J. S. 2004. *Interpretácia textov elektronických masových médií. Stručný terminologický slovník*. Prešov : FF PU v Prešove, 156 s. ISBN 80-8068-298-4.

HOZÁK, R. 2010. *Prirodzené formy využívania IKT v procese vzdelávania*. Bratislava : Book and Book, 102 s. ISBN 80-969099-1-6.

JONÁK, Z., ČUMPLOVÁ, L. - BRACHTLOVÁ, J. 2002. *Vytváření informačního zázemí školy*. Praha : Sdružení MAC, 31 s. ISBN 80-86015-89-0.

KALAŠ, I. 2003. *Integrácia IKT do všeobecného vzdelávania*. Bratislava : ŠPÚ, 34 s. ISBN 80-85756-55-2.

MANKOVÁ, M. 2007. *Počítače a deti*. In *Rodina a škola*. ISSN 1335-793X, roč. 55, č. 4, s. 10.

NÚCEM. Medzinárodné merania – ICILS. [on-line]. [cit. 2014-01-30]. Dostupné na <[http://www.nucem.sk/documents//27/medzinarodne\\_merania/icils/Predstavenie\\_%C5%A1t%C3%BAdie\\_ICILS.pdf](http://www.nucem.sk/documents//27/medzinarodne_merania/icils/Predstavenie_%C5%A1t%C3%BAdie_ICILS.pdf)>

Prieskum v školách: IKT a vzdelávanie. [on-line]. [cit. 2014-01-30]. Dostupné na <[http://essie.eun.org/c/document\\_library/get\\_file?uuid=cfcbc231-776e-4a15bade955496eb2142&groupId=21279](http://essie.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=cfcbc231-776e-4a15bade955496eb2142&groupId=21279)>

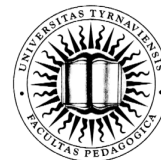
Prieskum pre Program Partneri vo Vzdelávaní. 2011. Prieskum pre PiL Slovenská republika. s. 4 [on-line]. [cit. 2014-01-30]. Dostupné na: [www.rirs.iedu.sk/Dokumenty/Prieskum\\_PiL\\_SR\\_2010.pdf](http://www.rirs.iedu.sk/Dokumenty/Prieskum_PiL_SR_2010.pdf)

Program Partneri vo vzdelávaní (Partners in Learning). Microsoft. [on-line]. [cit. 2014-01-30]. Dostupné na <http://www.microsoft.com/slovakia/education/pil/default.aspx>

RAMBOUSEK, V. - SIŇOR, S. 1995. *K orientácii a akceptácii informační technologie jako předmětu PeD UK*. In: *Medacta*. Nitra : Slovdidac, 160 s. ISBN 80-67339-1-5.

VALIŠOVÁ, A. - KASÍKOVÁ, H. a kol. 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

ZOUNEK, J. - ŠEĐOVÁ, K. 2009. *Učitelé a technologie- Mezi tradičním a moderním pojetím*. Brno : Paido, 172 s. ISBN 978-80-7315-187-4.



**Autor:**

Mgr. Jana Nemcová

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Račianska 59, 813 34 Bratislava

e-mail: nemcova.jana92@gmail.com

## VYBRANÉ MOŽNOSTI SKÚMANIA AKTUÁLNEHO VÝCHOVNÉHO PROGRAMU V RÁMCI SALEZIÁNSKEHO PREVENTÍVNEHO SYSTÉMU EDUKÁCIE

Andrej Skala

### Abstrakt:

*Príspevok prezentuje čiastkové možnosti smerovania dizertačnej práce, ktorými je možné uberať sa v empirickej časti dizertácie s názvom: Aktuálny výchovný program v kontexte saleziánskeho preventívneho systému edukácie. V rámci aktivít saleziánskeho hnutia na Slovensku vznikol v roku 2010 dynamický výchovný program s názvom Cesty zrenia. Tento výchovný program v duchu saleziánskeho preventívneho systému edukácie ponúka základné princípy výchovy, postupy, ako nájsť výchovnú odpoveď na špecifickú situáciu konkrétnych mladých a rovnako prináša aj konkrétne nápady pre prácu so skupinou detí, adolescentov, alebo mladých dospelých. Cesty zrenia neboli doteraz podrobené žiadnym výskumom, ktoré by pomohli výchovný program reflektovať. Príspevok ponúka niekoľko metodologických scenárov skúmania výchovného programu Cesty zrenia.*

### ÚVOD

Celoživotné vzdelávanie ako systém aktivít za cieľom zlepšiť vedomosti, zručnosti a schopnosti jedinca v priebehu života nepozostáva len z aktivít školských výchovno-vzdelávacích inštitúcií, ale aj z aktivít, ktoré realizujú ďalšie inštitúcie využívajúce predovšetkým neformálne vzdelávanie. J. Juščák (2009, s. 9) konštatuje, že politika Európskej únie sa upriamuje na šírenie neformálneho vzdelávania a uznanie jeho prínosov v oblasti rozvoja celoživotných kľúčových kompetencií ako je iniciatívnosť, aktivita, tvorivosť, schopnosť komunikovať, kooperovať, riešiť konflikty, ľahko si vytvárať nové sociálne vzťahy a zručnosti a podobne. J. Juščák (2009, s. 27) ďalej píše, že neformálna výchova má doplňujúcu úlohu k formálnej výchove; jej význam však narastá, pretože formálna výchova neodpovedá plne na výzvy a požiadavky súčasnosti. Školský systém nestíha kráčať s dobou, ktorú charakterizujú rýchle spoločenské zmeny. V centrálne riadenom školstve je ťažké dospieť k takej flexibilitě, ako v prípade inštitúcií poskytujúcich neformálnu výchovu. Tieto organizácie predstavujú neraz samostatné jednotky, ktorých meradlom úspešnosti je záujem detí a mládeže; to je dôvod, pre ktorý kráčajú s dobou a ponúkajú to, čo život potrebuje a mladí ľudia žiadajú. V týchto organizáciách vznikajú rôzne nové edukačné programy, ktoré obsahujú vnútorne viac či menej prepracované koncepcie ich poslania. V príspevku venujeme pozornosť výchovnému programu s názvom Cesty zrenia, ktorý vznikol v organizácii Domka, no čerpajú z neho aj v iných detských a mládežníckych organizáciách. Cesty zrenia využívajú metódy neformálneho vzdelávania a snažia sa v mladom človeku rozvinúť aj to, čo sa v rodine a škole nepodarilo. Výchovný program Cesty zrenia pozostávajú z deviatich programov (autori Ciest zrenia ich nazývajú etapy), z toho štyri programy sú určené pre rôzne vekové kategórie chlapcov, štyri programy sú zamerané na rôzne vekové kategórie dievčat a jeden program je spoločný pre chlapcov aj dievčatá. V príspevku sa zameriavame na program s názvom Objavitelia, ktorý je určený pre chlapcov vo veku od 14 do 16 rokov. I. Jakabčic (2002, s. 50) zaraďuje uvedenú vekovú kategóriu do obdobia dospievania do

podobobia puberty. M. Vágnerová (2000, s. 253) považuje obdobie od 15 do 20 rokov za obdobie adolescencie. Program s názvom Objavitelia pozostáva z viacerých blokov a každý blok má metodicky rozpracovaných niekoľko stretnutí. V nasledovných kapitolách príspevku predkladáme niekoľko metodologických scenárov skúmania časti programu s názvom Objavitelia vo výchovnom programe Cesty zrenia. V závere vyjadrujeme stanovisko autora, ktorý sa ďalej rozhodol rozvíjať metodologický scenár v rámci empirickej časti svojej dizertačnej práce.

### **KVANTITATÍVNY PRIESKUM**

V texte opisujeme metodologický scenár kvantitatívneho prieskumu, ktorý je zameraný na program Objavitelia vo výchovnom programe Cesty zrenia. Prieskum bude pozostávať z kváziexperimentu, o ktorom P. Gavora a kol. (2010) píše, ako o výskume, pri ktorom výskumník nedokáže urobiť výber subjektov náhodným spôsobom. Rozlíšenie pravého experimentu a kváziexperimentu poukazuje na fakt, že metodológovia si vážia dôležitosť náhodného výberu subjektov do experimentálnej a kontrolnej skupiny. Výchovný program Objavitelia má stanovené ciele v piatich oblastiach. Rozhodli sme sa preskúmať tri z nich, a to oblasť rozvoja osobnosti, oblasť sociálneho rozvoja a oblasť rozvoja osobnej spirituality. Tento výber oblasti skúmania súvisí aj s metaforickým prenesením troch základných pilierov saleziánskej pedagogiky, ktorými sú rozum, náboženstvo a láskavosť. P. Braido (1988, s. 131) píše, že rozum, náboženstvo a láskavosť definujú predovšetkým obsahy Boscovho (Ján Bosco – zakladateľ saleziánskeho preventívneho systému edukácie) pastoračného, duchovného a výchovného poslania. Toto trojslovie má vzhľadom na niektoré prvky zvlášť charakteristický najmä pedagogicko-metodologický význam. Oblasť rozvoja osobnosti, vo výchovnom programe Objavitelia by sme mohli priradiť k pilieru rozumu v saleziánskom preventívnom systéme edukácie. Oblasť sociálneho rozvoja by sme mohli priradiť k pilieru láskavosť a oblasť rozvoja osobnej spirituality by sme mohli priradiť k pilieru náboženstvo. V rámci kváziexperimentu môžeme zostaviť výskumnú batériu z troch štandardizovaných meracích nástrojov. Každý štandardizovaný merací nástroj bude z jednej z troch uvedených oblastí. Pre oblasť rozvoja osobnosti môžeme použiť metodiku MUT, ktorú v roku 1978 vyvinul G. Lind. Kaliský (2013, s. 80) opisuje, že Lind pri jej koncipovaní vychádzal z dvojaspktovej teórie morálneho vývinu a morálneho správania. Pre oblasť sociálneho rozvoja môžeme použiť za pomoci psychológa ICL – Dotazník interpersonálnej diagnózy. Pre oblasť rozvoja osobnej spirituality môžeme použiť upravenú verziu ESI – Expressions of Spiritual Inventory, ktorú na slovenské pomery prispôbil M. Stríženec. Uvedené štandardizované meracie nástroje použijeme v preteste aj v reteste. Experimentálnu skupinu bude tvoriť 30-40 chlapcov vo veku od 14 do 16 rokov, ktorí sú členmi skupín z rôznych stredísk mládežníckej organizácie Domka a ktorí na stretnutiach skupín začnú preberať výchovný program Objavitelia. Prvá kontrolná skupina bude pozostávať z chlapcov vo veku 14 až 16 rokov, ktorí navštevujú strediská mládežníckej organizácie Domka, ale ktorí výchovný program Objavitelia nepreberali a ani preberať nebudú. Druhú kontrolnú skupinu budú tvoriť chalani vo veku od 14 do 16 rokov, ktorí nenavštevujú strediská mládežníckej organizácie Domka, ale ktorí patria do iných podobných spoločenstiev, no tiež nepreberali a ani nebudú preberať výchovný program Objavitelia počas prieskumu nebudú. Počet členov prvej a druhej kontrolnej skupiny bude približne 20 chlapcov. Medzi pretestom a retestom

prejde časový úsek desať mesiacov, počas ktorých budú členovia experimentálnej skupiny preberať výchovný program Objavitelia. Výsledky pretestu aj retestu porovnáme, rozanalyzujeme a pokúsime sa vyvodit' závery zistení.

P. Gavora a kol. (2010) píše, že cieľom kvantitatívneho výskumu je získať exaktné a objektívne overiteľné údaje o skúmanej problematike. Uvedený prieskum môže mať aj zopár slabších miest. P. Gavora (2000, s. 32) tvrdí, že kvantitatívny výskum je charakteristický náhodným výberom respondentov. Náhodný výber najlepšie vyhovuje požiadavkám matematickej teórie pravdepodobnosti. V opísanom postupe prieskumu by išlo o cieleň výber konkrétnych mladých v konkrétnej skupine, ktorý je charakteristický pre kvalitatívny výskum. P. Gavora (2000, s. 31) píše, že zástancovia kvalitatívneho výskumu tvrdia, že pedagogické javy nie je možné mechanicky zhrnúť, sčítať a závery z nich široko zovšeobecňovať. V nasledovnom texte sa pokúsime zostaviť scenár kvalitatívneho prieskumu.

### **KVALITATÍVNY PRIESKUM**

„Hlavným rysom kvalitatívneho výskumu je dlhé trvanie, intenzívnosť a podrobný zápis“ (Gavora, 2000, s. 142). Kvalitatívny prieskum zameraný na program Objavitelia vo výchovnom programe Cesty zrenia by mohol vyzerat' nasledovne:

Vytipujeme si skupinu chlapcov vo veku 14 až 16 rokov, s ktorými výskumník čoskoro začne preberať program Objavitelia v rámci výchovného programu Cesty zrenia. Výskumník sa stane súčasťou skupiny. Na prieskum môžeme využiť merací nástroj kvalitatívneho výskumu, ktorým je zúčastnené pozorovanie. Vedúci skupiny a výskumník v jednej osobe začne so skupinou preberať metodiku výchovného programu Objavitelia. Po každom stretnutí si výskumník spraví zápisky zo stretnutia a to počas desiatich mesiacov stretávania sa.

„Zúčastnené pozorovanie sa obyčajne používa spolu s inými výskumnými metódami – hlavne s (neštruktúrovaným) interview a so zbieraním a analýzou artefaktov“ (Gavora, 2000, s. 155).

Kategórie, ktoré by výskumník sledoval, by boli zamerané na rozvoj spirituality a overenie napĺňania cieľa výchovného programu v oblasti rozvoja osobnej spirituality. Cesty zrenia sú interaktívnym a flexibilným výchovným programom, ktorý je otvorený na zmenu, úpravu a doplnenie. Na základe overenia výchovného programu v praxi a realizácií prieskumu môžeme vypracovať odporúčania, ktoré môžu výchovnému programu pomôcť dosahovať stanovené ciele. Ak by mal prieskum prebiehať podľa opisu, mal by tiež zopár slabších miest.

1. Kvalitatívny výskum – pri kvalitatívnom výskume je nižšia reliabilita. Zistenia nie je vhodné zovšeobecňovať.
2. V programe Objavitelia vo výchovnom programe Cesty zrenia nie sú stanovené ciele v oblasti rozvoja spirituality tak, aby bolo možné jednoznačne deklarovať ich naplnenie.

### **KOMBINOVANÝ PRIESKUM**

Kombinovaný prieskum zameraný na program Objavitelia vo výchovnom programe Cesty zrenia by mohol vyzerat' nasledovne:

Na realizáciu kombinovaného prieskumu môžeme využiť obidve doteraz uvedené možnosti prieskumu. Najskôr by sme realizovali pretest v rámci kvantitatívneho prieskumu. Následne by sme aplikovali výchovný program počas ktorého by prebiehal kvalitatívny prieskum prostredníctvom zúčastneného pozorovania opísaného vyššie. Po desiatich mesiacoch pôsobenia výchovného programu na experimentálnu skupinu by sme zrealizovali retest.

Zozbierané dáta by sme mohli komparovať, analyzovať a vyvodit' z nich výsledky zistení. Výhodou tejto kombinovanej metódy prieskumu by bolo, že výsledky zistení by sme si mohli overiť z viacerých strán a mohli by sa nám ukázať zaujímavé spojitosti. V momentálnej situácii však realizácia zúčastneného pozorovania jedným výskumníkom nie je reálna vzhľadom na fakt, že pri kvantitatívnom prieskume je potrebné mať v experimentálnej skupine aspoň 30 osôb. Výchovný program Cesty zrenia prebiehajú v mládežníckej organizácii Domka, počas voľného času mladých a to ako jedna z ponúk neformálneho vzdelávania. Cesty zrenia však nie sú v súčasnosti natoľko rozšíreným výchovným programom, aby sme v jednej vekovej kategórii mohli nájsť v jednom meste 30 účastníkov tohto programu. Na kvalitatívny výskum stačí aj menší počet respondentov, na kvantitatívny výskum však nie. Preto takáto kombinácia je možná len v prípade, že výskumník by mal možnosť viesť experimentálnu skupinu a byť jej súčasťou počas celého trvania výchovného programu. V našom prípade by to znamenalo byť členom aspoň troch skupín, každej z iného mesta Slovenska. Možnosť kombinovaného prieskumu je v tejto chvíli reálna skôr v teoretickej rovine.

## ZÁVER

Vzhľadom na uvedené skutočnosti v jednotlivých častiach tohto príspevku sa nám zdá byť najvhodnejšie, ak sa autor bude v empirickej časti dizertačnej práce uberať prvým uvedeným scenárom, ktorým je kvantitatívny prieskum. Tento prieskum môže priniesť nové zaujímavé fakty a podklady k reflexii výchovného programu Cesty zrenia, ktorý je flexibilným výchovným programom a ktorý pripúšťa možnosti aktualizácie. Dizertačná práca môže byť veľmi užitočná a prínosná pri formulácii odporúčaní na doplnenie a pretransformovanie výchovného programu. Veríme, že aj tento príspevok je malým krokom na tejto ceste.

## Literatúra

BRAIDO, P. 1988. *L'esperienza pedagogica di don Bosco*. Roma: LAS, 181 s. ISBN 88-213-0177-X.

GAVORA, P. 2000. *Úvod do pedagogického výskumu*. Brno: Paido, 207 s., ISBN 80-85931-79-6.

GAVORA, P. a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava : Univerzita Komenského, Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978-80-223-2951-4.

JAKABČIC, I. 2002. *Základy vývinovej psychológie*. Bratislava: Irish, 82 s., ISBN 80-89-018-34-3.

JUŠČÁK, J. 2009. *Reflexia pedagogických možností výchovných systémov vybraných detských a mládežníckych organizácií v edukačnom priestore Slovenskej republiky*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 249 s.

KALISKÁ, J. a kol. 2013. *Morálny vývin stredoškolskej mládeže*. Banská Bystrica : PF UMB, 128 s., ISBN 978-80-557-0643-6.



VÁGNEROVÁ, M. 2000. Vývojová psychologie. Praha: Národní knihovna ČR, 528 s., ISBN 80-7178-308-0.

**Autor:**

Mgr. Andrej Skala

Katedra Pedagogických štúdií

Pedagogická fakulta

Trnavská univerzita

Priemyselná 4

91843 Trnava

andrej.skala@truni.sk

# ROZVOJ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ BUDOUČÍCH UČITELŮ V PREZENČNÍ A KOMBINOVANÉ FORMĚ STUDIA NA FPE ZČU V PLZNI

Pavla Soukupová

## Abstrakt

*Předkládaný příspěvek představuje aktuální postupy v přípravě studentů v prezenční a kombinované formě studia oboru učitelství na Fakultě pedagogické ZČU v Plzni v oblasti způsobů a metod ověřování jejich profesních způsobilostí a výstupů z učení.*

*Daný příspěvek se zaměřuje na návrhy a některé příklady využití metod ověřování výstupů z učení, doporučených pro ověření a využití v rámci projektu Studium učitelství pro MŠ jako dialog praxe s teorií (CZ.1.07/2.2.00/18.0022) a projektu Rozšíření akreditace studijních oborů o kombinovanou formu studia s podporou různých forem e-learningu a dalších moderních didaktických metod (CZ.1.07/2.2.00/18.0023).*

*Prezentované metody ověřování vychází z ověřených didaktických metod testování, analýzy videozáznamu a rozboru portfolií. Zároveň se snaží zařadit i hledisko novosti v procesu ověřování kompetencí a způsobilostí studentů v souladu s moderními trendy v oblasti pregraduálního vzdělávání.*

*Text vychází z rozpracované disertační práce na téma Rozvoj profesních kompetencí budoucích a začínajících učitelů. Prezentována je rozpracovaná část teoretická a nastíněn charakter připravovaného výzkumného šetření.*

## ÚVOD

Rozvoj profesních kompetencí učitele se stává nedílnou součástí vzdělávacích a výchovných programů všech škol připravujících současně i budoucí učitele. Toto téma se jeví jako velmi aktuální především v souvislosti s probíhající kurikulární reformou, a to především v oblasti stanovení obsahu profesních kompetencí učitelů a principech jejich dosahování.

## PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE

### Vymezení pojmu kompetence

V anglicky psané odborné literatuře se setkáme s pojmy „competency“ a „competence“. Jejich odlišnost dobře charakterizují následující dvě definice: „Competency“ je dle propagátora kompetenčního přístupu R. E. Boyatzise: „Schopnost člověka chovat se způsobem odpovídajícím požadavkům práce / pracovního místa v parametrech daných prostředím organizace, a tak přinášet žádoucí výsledky“. (Armstrong, 2002, s. 280). „Competence“ byla definována jako „činnost, chování nebo výsledky, které by měla být schopna daná osoba prokázat“ (Armstrong, 2002, s. 281). Zjednodušeně řečeno, „competency“ se vztahuje ke konateli, tedy v našem pojetí k učiteli a „competence“ k vykonávané činnosti.

### Profesní kompetence učitele

I když samotný pojem kompetence patří k poměrně mladým pojmům - poprvé byl užit v 80. letech minulého století v oblasti personálního managementu - najdeme snahy o vymezení jeho obsahu již u J. A. Komenského (Velká didaktika, didaktické zásady vedení vyučování, učitelské připravenosti, či diagnostiky studijních schopností), J.F. Herbarta či v novodobější historii u Václava Příhody či Otokara Chlupa (požadavky na strukturu VŠ vzdělávání pedagogů). První známý kodex vzdělávání učitelů elementárních škol byl sepsán a vydán roku 1775 pod názvem *Kniha metodní*. Později spolu s rostoucí potřebou vysokoškolské přípravy učitelů je tento kodex zahrnut do obsahu vzdělávání a přípravy učitelů na VŠ.

V posledních letech je velká pozornost upřena na sledování kvality práce a výkonu učitelů, a jsou proto hledána kritéria, kterými by bylo možné definovat obsah profese učitele a nastavit tak dle nich kritéria kvality jejich práce.

V odborné literatuře nacházíme různé přístupy k této otázce a s tím související různá pojetí vymezení pojmu profesní kompetence učitele. Z našich autorů se této problematice nejvíce věnuje Průcha, Švec, Kořa, Spilková a Vašutová. Pro srovnání zde uvádím alespoň některá vymezení:

Průcha vymezuje kompetence učitele jako „*soubor profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.... Jsou to nejen kompetence (znalosti a dovednosti) vztahující se k obsahové složce výkonu profese, ale dnes jsou zdůrazněny zvláště komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence. Výzkumy dokládají, že žádná dosavadní vysokoškolská příprava učitelů nepokrývá v úplnosti žádoucí soubor učitelských kompetencí.*“ (Průcha a kol., 1996, s. 100).

Švec oproti tomu zaměřuje své pojetí profesních kompetencí na kvalitu osobnostní stránky učitele jako absolventa pedagogické fakulty. Kompetence chápe jako *oblasti (směry) rozvoje osobnosti budoucího učitele, zahrnující oblast odborně předmětových kompetencí a pedagogické kompetence.* (Švec, 2000)

Podobný princip a podrobnější rozvrstvení profesních kompetencí přináší Vašutová (2004, s 92): „*Profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích*“

Jako základ profesního standardu vytvořila Vašutová 7 oblastí kompetencí s jasně definovaným obsahem:

- kompetence oborově předmětová
- kompetence didaktická a psychodidaktická
- kompetence pedagogická
- kompetence diagnostická a intervenční
- kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

- kompetence manažerská a normativní
- kompetence profesně a osobnostně kultivující (*blíže Vašutová 2004, s.106-110*)

V současné době v souvislosti s proměnou školního kurikula a novými požadavky na učitele je dobře aplikovatelný jako kvalifikační rámec, jako normativ pro hodnocení učitelů i pro formulaci očekávaných výstupů a profilu absolventů učitelských studií.

### **Zaměření disertační práce na téma - Rozvoj profesních kompetencí budoucích a začínajících učitelů**

Cílem připravované disertační práce a jejího výzkumného šetření je zanalyzovat a popsat jednu z profesních kompetencí učitele, u níž bude podle předchozího šetření největší potřeba jejího rozvoje na půdě fakulty.

Zjištění této kompetence bude vycházet z vyhodnocení potřeb a očekávání budoucích učitelů v oblasti reflexe úrovně svých současných profesních kompetencí (v posledním ročníku navazujícího magisterského studia učitelských oborů).

Zároveň vyhodnotíme potřeby a očekávání ředitelů škol a uvádějících učitelů v oblasti úrovně profesní připravenosti nastupujících učitelů.

Na základě takto zjištěných dat se pokusíme navrhnout systém opatření a metod pro podporu rozvoje jednotlivých profesních kompetencí budoucích učitelů.

### **Výsledky předvýzkumu**

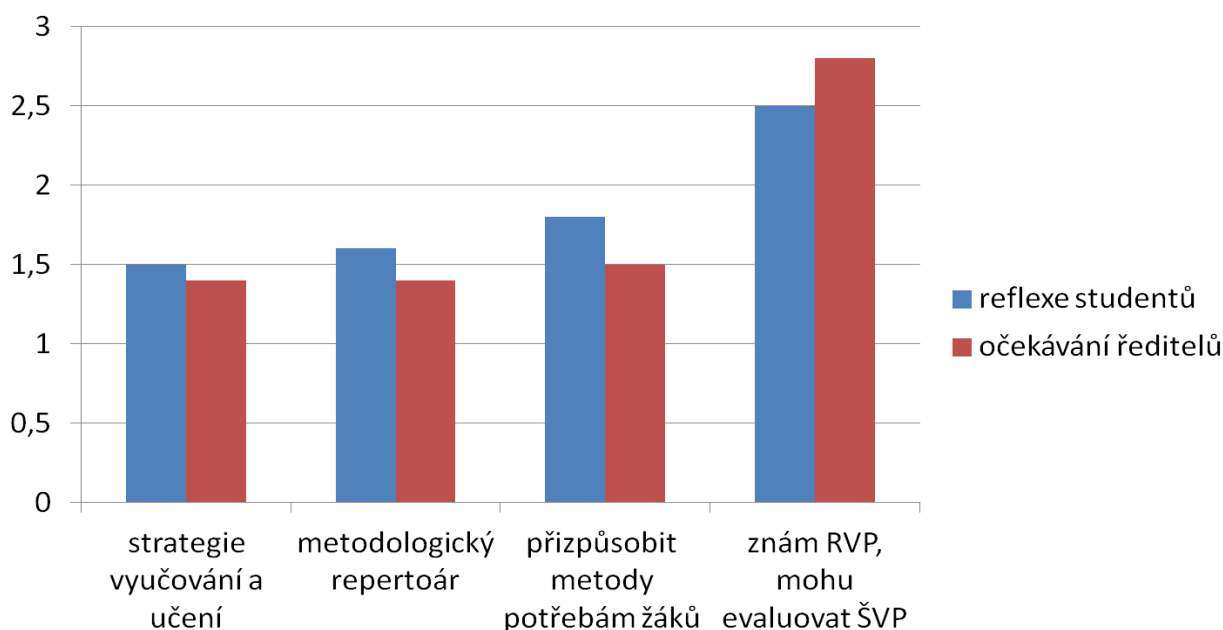
Pro potřeby disertační práce byl zpracován předvýzkum zaměřený na analýzu potřeb a očekávání budoucích učitelů v oblasti reflexe úrovně svých současných profesních kompetencí. Paralelně probíhalo šetření analýzy potřeb a očekávání ředitelů škol v požadované úrovni jednotlivých profesních kompetencí.

V předkládaném šetření jsme vycházeli ze sedmiúrovňového modelu profesních kompetencí dle Vašutové (Vašutová 2004, s.106-110).

Pro sběr dat byly využity metody dotazníkového šetření u studentů FPE a metody rozhovorů a metody Q-třídění u ředitelů škol.

Pro přehlednost předkládáme pouze dva vybrané výstupy, u nich byl patrný nejmenší a největší rozpor mezi očekáváním ředitelů škol a předpokládanou úrovní kompetence samotných studentů FPE: **Kompetence didaktická a psychodidaktická**

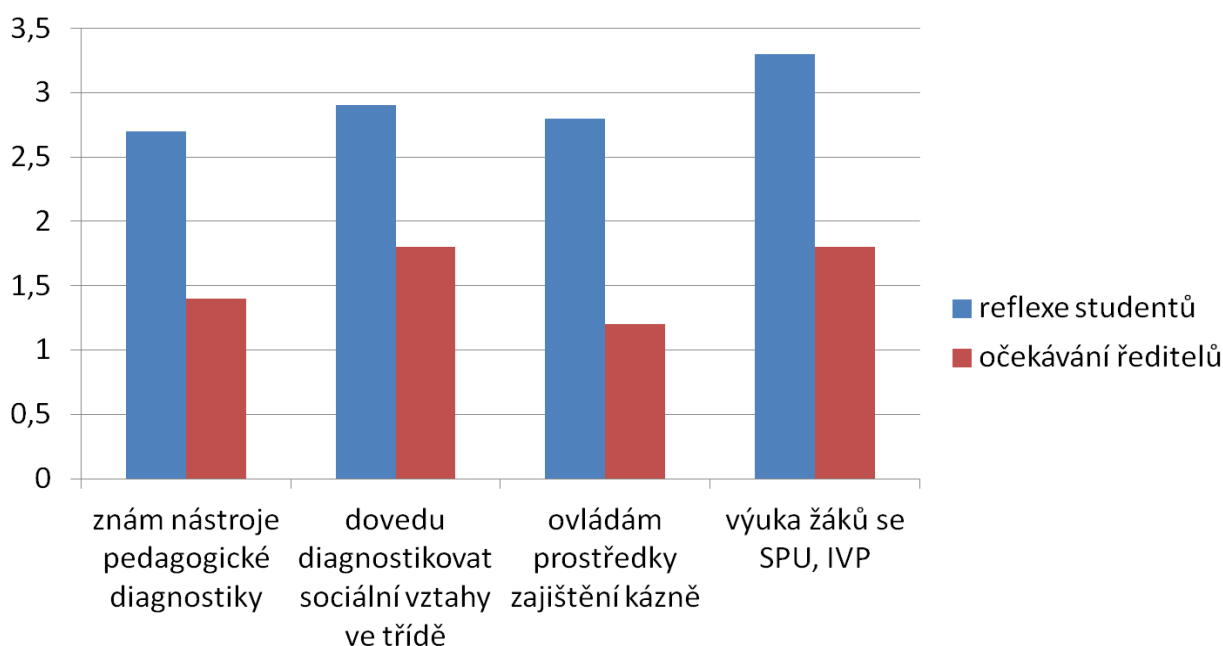
**Graf 1:** Výsledky výzkumného šetření v oblasti profesní kompetence didaktické a psychodidaktické



Největší shody mezi očekáváním ředitelů škol a předpokládanou úrovní kompetence samotných studentů FPE bylo dosaženo u kompetence didaktické a psychodidaktické. Z toho lze usuzovat na poměrně propracovanou didaktickou přípravu studentů a absolventů FPE, v oblastech, které jsou pro školní praxi potřebné.

### Kompetence diagnostická a intervenční

**Graf 2:** Výsledky výzkumného šetření v oblasti profesní kompetence diagnostické intervenční.



Z uvedeného grafu vyplývá, že nejnižší sebehodnocení přisuzují studenti FPE svým kompetencím v oblasti školní diagnostiky. Naopak očekávání ředitelů škol a současná potřeba praxe ukazují na vysokou důležitost přípravy studentů v této oblasti.

Naším cílem tedy bude posílit pregraduální přípravu studentů FPE především v oblasti školní diagnostiky.

V dohledné době předpokládáme zopakování tohoto šetření u nových absolventů FPE a jejich uvádějících učitelů na školách.

## **ROZVOJ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ BUDOUCÍCH UČITELŮ NA FPE ZČU**

### **V PLZNI**

Jak potvrdily výsledky předvýzkumu a dalších výzkumných šetření u absolventů učitelských oborů FPE ZČU v Plzni, je prvořadým cílem fakulty připravit budoucí učitele na výkon svého povolání především v oblasti rozvoje jejich profesních kompetencí. Tato snaha je reflektována v řadě projektů a výzkumných záměrů, řešených v posledních letech na FPE. Jejich společným cílem je zvyšování profesní připravenosti a rozvoj profesních kompetencí budoucích i stávajících učitelů.

Z projektů a výzkumných záměrů, na nichž participuje katedra pedagogiky FPE ZČU v Plzni, jmenujme alespoň projekt ECTS Label (European Credit Transfers System), projekt Učitel 08, Zvyšování kvality ve vzdělávání, projekty Studium učitelství pro MŠ v kombinované formě, Učitelství pro 1. stupeň ZŠ pro nekvalifikované učitele Karlovarského kraje, Rozvíjení pedagogicko-psychologických kompetencí učitelů odborných předmětů a praktického výcviku a v neposlední řadě projekt Q-RAM-Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání. K rozvoji profesní připravenosti i díky výše zmíněným projektům má přispět zvyšování kvality výuky, tvorba a evaluace studijních opor, vytvoření a ověření metodiky profesní připravenosti a soubor pracovních seminářů a workshopů, zaměřených na řešení aktuálních problémů ve vzdělávání, které připravuje a na kterých participuje katedra pedagogiky FPE.

## **METODIKA PRO OVĚŘOVÁNÍ PROFESNÍ PŘIPRAVENOSTI BUDOUCÍCH UČITELŮ**

Jedním z měnících se oborů vzdělávání na FPE ZČU v Plzni, který směřuje k posílení profesionalizace a evaluace budoucích učitelů, je obor učitelství pro mateřské školy.

V rámci projektu Učitelství pro MŠ v kombinované formě studia (CZ.1.07/2.2.00/18.0022) bude vytvořena a ověřena Metodika pro ověřování profesionální připravenosti, kterou bude tvořit systém zkoušek a diagnostických aktivit, které věrohodně prověří potřebnou úroveň pedagogických kompetencí absolventů a začínajících učitelů.

Tvorba Metodiky bude pojata jako akční pedagogický výzkum. Bude vycházet z komparace u nás publikovaných konceptů profesních kompetencí učitele a mapování metod

diagnostikování úrovně pedagogických kompetencí (resp. znalostí, dovedností, schopností a postojů) a vytvoření systému zkoušek a ověřování profesionální připravenosti.

Domníváme se, že vedle využití nových forem vzdělávání, např. vedle efektivní kontaktní výuky a konzultací a užití pravidelného tutoringu e-learningových kurzů, je potřebná i změna a evaluace hodnotících metod.

Navrhovaná metodika pro ověřování profesionální připravenosti, bude tvořit systém zkoušek a diagnostických aktivit, které věrohodně prověří potřebnou úroveň pedagogických kompetencí absolventů a začínajících učitelů.

Navržené metody:

- analýza dokumentů a prací studentů
- studentská portfolia
- sebereflexe a autodiagnostika
- audio a videonahrávky

## ZÁVĚR

Rozvoj profesních kompetencí budoucích a začínajících učitelů vnímáme jako velmi stěžejní úkol a zaměření pregraduální přípravy učitelů na FPE a snažíme se hledat efektivní metody a formy pro jejich rozvoj a evaluaci.

Cílem připravovaného výzkumného šetření je tedy analýza a popis obsahu diagnostické kompetence učitele, tedy znalostí a dovedností školní diagnostiky, potřebných pro praxi začínajícího učitele. Dále je naším cílem zpracování návrhu a ověření metodiky pro ověřování výstupů z učení v oblasti školní diagnostiky, které lze realizovat během studia na FPE u studentů navazujících magisterských učitelských oborů, a ověřit tak profesní připravenost budoucích absolventů FPE a začínajících učitelů.

## Literatura

ARMSTRONG, M. 2002. *Řízení lidských zdrojů*. Praha : Grada Publishing, 202 s. ISBN 80-247-0469-2.

GAVORA, P. 1999. *Akí sú moji žiaci?*. Bratislava : Práca, 216 s. ISBN80-7094-335-1.

LUKÁŠOVÁ - KANTORKOVÁ, H. 2002. *Profesionalizace vzdělávání učitelů*. Ostrava : PedF OU, 428s. ISBN 80-7042-218-1.

SPIPKOVÁ, V. - TOMKOVÁ, A., 2010. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha : PedF UK, 256 s. ISBN978-80-7290-496-9.



ŠVEC, V. 2002. *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*, Brno : Paido, 210 s., ISBN 80-85931-87-7.

ŠVEC, V. 1999. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 156 s. ISBN 80-85931-70-2.

VAŠUTOVÁ, J. 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*, Brno: Paido, ISBN 80-7315-082-4.

VETEŠKA, J. - TURECKIOVÁ M. 2008. *Kompetence ve vzdělávání*, Praha: Grada Publishing, 208 s., ISBN 978-80-247-1770-8.

**Autor:**

Mgr. Pavla Soukupová

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta

Západočeská univerzita v Plzni

Chodské náměstí 1,

Plzeň, 306 14

e-mail: [soupavla@kpg.zcu.cz](mailto:soupavla@kpg.zcu.cz)

## SKÚSENOSTNÉ UČENIE V TERÉNE V ZAHRANIČÍ A U NÁS

Katarína Száková

### Abstrakt

*Príspevok približuje projekty skúsenostného vyučovania v teréne v zahraničí, konkrétne projekt Forest school (lesné školy) v Anglicku, Outdoor teaching (učenia vonku) podľa J.Cornella v Spojených štátoch a Udeskole v Škandinávii. Príspevok sa zameriava najmä na silné stránky projektov, ktoré je možné implementovať aj v našich podmienkach.*

### ÚVOD

Škola definitívne stráca monopol na spostredkovanie informácií. Vo svojej podstate pripravuje budúce generácie na život, o ktorom dnes sotva tušíme z hľadiska neustále sa zrýchľujúceho vývoja vo vede a technike. Napriek prvotnému nadšeniu detí mladšieho školského veku poznávať a objavovať pozorujeme postupnú rezignáciu a nechť k škole ako inštitúcii. Prvotná túžba pomaly uhasne a ostáva iba povinnosť chodiť tam, odsedieť si to, počúvať, alebo sa tak aspoň tváriť. Napriek početným snahám robiť to inak (alternatívne), výskumy (Tomkuliaková, Žoldošová, Held) potvrdzujú, že vo výučbe prírodovedy prevládajú zo strany učiteľa stratégie sprostredkujúce informáciu, nad stratégiami objavujúcimi informáciu. Tento trend neskôr pokračuje aj na druhom stupni a môžeme ho dať aj do súvislostí s medzinárodnými výsledkami testovania PISA 2012 ako aj predchádzajúcich rokov. Úroveň 2 zo 6 možných v oblasti prírodovednej gramotnosti je výsledkom práve takých stratégií, ktoré zdôrazňujú prenos hotových informácií najlepšie v prostredí modelového prostredia školy. Pritom je už dávno dokázané, že „učenie zážitkom je svojimi hrami prítlačlivé pre cieľovú skupinu a vhodné pre ľudí s rôznymi spôsobmi učenia. Metódy a formy zážitkovej pedagogiky sú časovo náročnejšie, oproti monologickému typu tradičnej školy. Rôzne techniky zážitkového učenia sú však v porovnaní s obyčajným výkladom efektívnejšie. Pomáhajú vybrať to podstatné, naučené poznatky sú trvácnejšie a schopnosť použiť nové zručnosti a získané kompetencie v praxi je násobne vyššia.“ (str.7 Gajdošová a kol. 2009)

Súčasná situácia prírodovedného vzdelávania na primárnom stupni v odborných kruhoch akcentuje najmä konštruktivistický prístup a výskumne, bádateľsky orientovanú výučbu. *V minulosti sa prírodovedná gramotnosť vnímala viac ako porozumenie vedy ako takej a porozumenie vzťahov medzi spoločnosťou a vedou. V súčasnom ponímaní sa pod pojmom prírodovedná gramotnosť rozumie schopnosť efektívne užívať prostriedky vedy a uplatňovať vedecký spôsob nazerania na svet pri riešení rôznych problémov a situácií v živote.* (Held a kol. 2011) Aby sme mohli rozvíjať takéto nazeranie na svet, mali by sme si uvedomiť význam daného prístupu a tým aj stratégií, ktoré z neho priamo vyplývajú. *Vedieť vedecky premýšľať vo všeobecnosti znamená využiť isté kroky logického a racionálneho myslenia, ktoré človek používa v rôznych oblastiach svojho života. Tieto spôsobilosti majú svoje opodstatnenie v učení s porozumením, pretože pomáhajú funkčne organizovať novo prichádzajúce informácie do existujúcich štruktúr a súčasne ich reorganizovať.*

*Prostredníctvom spôsobilostí vedeckej práce (ako základu vedeckého myslenia) dokáže dieťa lepšie porozumieť fungovaniu sveta a jeho zákonitostiam* (Held a kol. 2011).

Vychádzajúc zo spomenutého smerovania sa autorka článku pokúsi priblížiť existujúce modely skúsenostného vyučovania priamo v teréne v zahraničí a opísať situáciu aj u nás na Slovensku. Témou dizertačnej práce autorky je „Rozvíjanie prírodovedných schopností žiakov a skúsenostné vyučovanie v teréne“. Čiastkovým rozpracovaním témy je preto porozumenie existujúcich modelov a poukázanie na ich špecifiká.

## Outdoor všeobecne

V zahraničí sa používa pojem „outdoor“, ktorý označuje súhrnne rôzne aktivity realizované mimo budovy. Tento rozmer je však pre naše zámery značne široký. Často sa pod ním rozumejú najmä rôzne športové aktivity. Aj napriek organizačnej štruktúre väčšinou nepredstavujú ucelený koncept vzdelávania. Náš záujem sa však sústreďuje na rozvoj prírodovednej gramotnosti v teréne, preto je vhodnejšie v takejto optike použiť pojem **outdoorové učenie**. Vo väčšej miere zachytáva poňatie zmysluplného a autentického učenia, ktoré nerozvíja iba psychomotorickú časť osobnosti (ako šport), ale uvažuje aj o kognitívnej stránke osobnosti v procese konštruktivistického uchopovania reality vďaka komplexným vnemom realizovaným mimo interiéru, inak povedané skúsenostné učenie v teréne. Tým ale nevylučuje význam psychomotorického rozvoja, práve naopak. Zdôrazňuje, že jednotlivé stránky osobnosti sa nerozvíjajú izolovane, ale sú prepojené. „Cvičenia, ktoré obsahujú beh, preskakovanie, preťahovanie sa a pobyt v prírode pomáhajú rozvoju akomodácie oka. Výskumy v posledných rokoch preukázali, že deti s poruchou pozornosti mali až v 90% prípadoch aj problémy s akomodáciou oka.“ (Rajovic 2013)

Životný štýl väčšiny ľudí, koncentrovaný prevažne v interiéri začína ostro narážať na odcudzenie sa sebe, ale aj prirodzenému prostrediu, do ktorého človek navždy patrí- prírode. Rôzne civilizačné choroby, psychická záťaž, ale aj obezita a nezdravý životný štýl sú sprievodnými znakmi tohto odcudzenia. Začíname si globálne uvedomovať, že návrat VON do terénu, kde človek môže získať reálnu skúsenosť v školách takmer úplne absentuje.

Trend návratu do prírodného prostredia začína získavať prívržencov, čo si priblížime v nasledujúcich statiach.

## Plynulé učenie

Meno Joshepa Cornella, autora knihy „*Objavujeme prírodu* (orig. *Sharing nature with children*)“, sa často spája práve s outdoorovými aktivitami prírodovedného zamerania. Autor sa venuje vzdelávaniu v exteriéri už od 80 rokov. Jeho koncepcia je založená na metodike plynulého učenia – *flow learning*. Tá pozostáva z nasledovných fáz:

1. *prebudenie nadšenia* (symbol vydra; vzbudiť záujem o prírodovedné témy)
2. *zameranie pozornosti* (symbol vrana; vnútorné stíšenie a koncentrácia)
3. *priamy zážitok* (symbol medveď; náročnejšia aktivita vhodná po prvých 2 fázach)
4. *zdieľanie inšpirácie* (symbol delfín; vlastná interpretácia zažitého, tvorivé vyjadrenie)

Autor v publikácii, ktorá je dostupná aj u nás, opisuje jednotlivé aktivity s príslušným zaradením k fáze a necháva priestor realizátorovi, poskladať si výučbu podľa vlastného výberu.

Osobná skúsenosť s realizáciou takýchto aktivít mi potvrdila, že metodika je skutočne efektívna a pritom uspokojuje detskú potrebu hrať sa a byť plne aktívny všetkými zmyslami. Outdoorové vzdelávanie sa prirodzene uplatňuje pravdepodobne vo všetkých krajinách. Zväčša nonformálne pod rôznym označením ako v anglicky hovoriacich krajinách (USA, NZ, UK), nemecky hovoriacich, tak aj v škandinávskych krajinách. Správy z pilotných projektov môžeme nájsť aj v Malaysii a Japonsku.

## Udeskole

V škandinávskych krajinách má pobyt na čerstvom vzduchu a učenie sa v teréne silnú tradíciu. Vychádza programovo z niekoľkých pilierov:

- program lesný duch
- zdravý životný štýl spojený s pobytom v prírode
- záľuba v športovaní
- divoký ráz krajiny

To malo za následok vznik konceptu *Udeskole* – škola von, pod ktorou sa rozumie formálne vzdelávanie v rámci školy, realizované mimo budovu školy. Zahŕňa prírodovedné poznávanie, ale aj poznávanie sociálnych reálií, návšteva múzeí, galérií. Koncept je postavený na základnej myšlienke, že vzdelávanie neprebíha vo vákuu a preto sa prekročením hraníc modelových situácií žiaci môžu stretávať so životom takým, ako je. Realizuje sa zväčša raz za týždeň, alebo za dva týždne. Medzi jednotlivými krajinami existujú odlišnosti na úrovni legislatívneho zapracovania. V Nórsku sú zmienky o vzdelávaní mimo budovy priamo v kurikulárnych dokumentoch. V Dánsku, vychádzajúc z modelu slobodnej školy, je rozhodnutie realizovať výučbu s využitím konceptu *udeskole* na učiteľoch, tímoch učiteľov a školách.

## Forest schools – Lesné školy

Na základe dánskeho modelu začali vznikať v Spojenom kráľovstve (UK) *Lesné školy*. Prvé sa začali objavovať po roku 2003. *Forest schools* sú definované ako *inšpiratívny proces, ktorý ponúka deťom, mladým ľuďom a dospelým pravidelné príležitosti na dosiahnutie a rozvíjanie sebadôvery a sebaúcty prostredníctvom skúsenosti učením sa v lesnom prostredí*. (Murray, R. O'Brien L. 2005)

Z prostredia UK sú voľne dostupné rôzne výskumy a správy, zameriavajúce sa na rôzne aspekty špecifického prírodného prostredia výučby. Patria tam: evalvácia existujúcich projektov vo Walse a Anglicku; vplyv prírodného prostredia (outdoor learning) na vzdelávanie, sociálnu a emocionálnu inteligenciu; implementácia kurikula; prípadové štúdie; správy z konkrétnych lesných škôl. Medzi zaujímavé zistenia z hľadiska metodológie patria výskumy zamariavajúce sa na evalváciu, ktoré sa venujú aj kľúčovým aspektom rozvoja. Ako kľúčové aspekty identifikovali rozvoj sebadôvery, sociálnych zručností, jazyka a komunikácie, motivácie a koncentrácie, fyzických zručností, vedomostí a porozumenia.

Okrem vybraných aspektov zistili aj nové perspektívy, a to komplexnejšie poznanie štýlu učenia a skrytý efekt, keď sa deti, absolvujúce program lesnej školy dožadovali tráviť viac času vonku a začali pobádať rodičov k tomu, aby trávili viac času v prírode.

### Lesné škôlky

Aby sme lepšie porozumeli tejto problematike, je dôležité spomenúť aj koncept lesných škôlok, ktorý si začína ako na Slovensku, tak aj u našich susedov v Česku získavať svojich prívržencov, a tak ich pribúda „ako húb po daždi“. Na rozdiel od lesných škôl sú lesné škôlky postavené na myšlienke *vonku za každého počasia*. Prakticky tak trávia viac času vonku, než v interiéri, ktorý využívajú iba v zlom počasí a na poobedný spánok.

V Česku vznikla prvá lesná materská škola v roku 2007 a odvtedy sa ich počet výrazne zvýšil. Vďaka založeniu Asociácie lesných materských škôl (LMŠ) sú pomerne dobre zmapované a vďaka tomu vieme, že ich je vyše 70. Z hľadiska hygieny a zázemia (ktoré predstavuje v niektorých prípadoch teepee, alebo jurtu) sa musia pri vzniku pasovať s rôznymi legislatívnymi peripetiami. Často je takáto činnosť možná cez občianske združenia, ktoré zriaďujú lesné kluby. Aj napriek finančnému zaťaženiu rodičov, keďže takáto forma nie je financovaná štátom, má svojich sympatizantov, ktorí ideu podporujú a šíria ďalej. Iná možnosť je existencia LMŠ ako pridruženej triedy k existujúcej materskej škole. V Čechách existujú výskumy, približujúce lesné materské školy z rôznych hľadísk. Zaoberajú sa napríklad motiváciou rodičov dať deti do takýchto škôlok, pripravenosťou detí na 1. stupeň základnej školy a celkovo približujú LMŠ a ich fungovanie. Tu je dôležité spomenúť, že sa začínajú objavovať súbežne snahy vytvoriť taký model primárneho vzdelávania, ktorý by nadväzoval na koncepciu lesných materských škôl. Deti, ktoré sa takto učia sú evidované ako doma vzdelávané. Spomínané LMŠ v Čechách sa zväčša programovo snažia sklbiť prístup Kopřivovcov *Rešpektovať a byť rešpektovaný*, niektoré vybrané prvky z *Montessori pedagogiky* a *Waldorfskej pedagogiky*.

Inú skúsenosť si majú lesné materské školy v Nemecku (založené na dánskom modeli), ktoré začali vznikať už v roku 1993. Vďaka legislatívnym úpravám a spolufinancovaním zo strany štátu ich v Nemecku nájdeme viac než 1000.

### Možnosti a perspektívy Slovenska

Aká je situácia na Slovensku? Z historického hľadiska môžeme uvažovať o skúsenostnom vyučovaní v teréne ako pôvodne skautskú ideu, ktorá bola „vykradnutá“ a použitá na ideovú propagáciu vládnucej komunistckej strany. Pionieri so svojimi oddielmi a celou štruktúrou voľnočasových aktivít poskytovali deťom možnosti, ktoré napriek spomenutej ideovej vyhranosti boli nenahraditeľné a jedinečné a dnes sa v podobnom rozsahu nič obdobné nerealizuje. Priestor tu čiastočne pokrývajú práve skauting, ktorý je ako pôvodne kresťanská organizácia, tiež ideovo zatážená. Ďalej letné tábory, školy v prírode a športové aktivity, realizované napríklad outdoor-institute, ktorý sa zameriava práve na špecifické športy, ktoré sa majú realizovať VONKU.

Evidujeme aj existenciu *Lesnej pedagogiky*, ktorá sa zameriava na poznávanie lesa a jeho špecifik. Primárnym zámerom je však v tomto smere les, a nie dieťa. Lektormi sú lesníci,

ktorí si urobia kurz pedagogiky, takže spoznajú niektoré zaujímavé metódy, ale nie sú to učitelia. Ponúkajú skôr jednorazový program, než dlhodobjšie a pravidelné aktivity.

Okrem spomenutých možností evidujeme aj vznik lesných materských centier, zväčša vystupujúcich ako lesné kluby. Momentálne ich počet neprekročil číslo 10. Tie existujúce však majú snahu rovnako ako v Čechách pokračovať primárnym vzdelávaním, a tak už začali vznikať aj malotriedne základné školy, ktoré sú pod patronátom existujúcej školy, alebo sú deti rovnako ako v Česku evidované ako doma vzdelávané.

Unikátnym je projekt realizovaný Trnavskou univerzitou, ktorý cielene v teréne rozvíja vedecké nazeranie na svet. Ich prínos je „vlajkovou loďkou“, ktorá otvára danú tému a naznačuje smerovanie pre budúcnosť.

Prehľadové zhrnutie je zobrazené formou tabuľky 1.

## ZÁVER

Oblasť skúsenostného učenia v teréne je v súčasnosti aktuálna téma, ktorá si zaslúži pozornosť odbornej obce. Je predpoklad, že daný trend sa bude rozširovať a tak by mal byť vedecky skúmaný, aby bolo možné pomôcť ho legislatívne ukotviť, ako to môžeme pozorovať v iných krajinách.

Tabuľka 1: Prehľad modelov outdoorového učenia

Preprimárny stupeň	Lesné škôlky	materské	Česko 2007	> 70	Vonku za každého počasia	pridružené k MŠ alebo občianske združenia
			Nemecko 1993	> 1000		legislatívne podporované
			Slovensko	< 10		občianske združenia
Nonformálne možnosti	Outdoorové aktivity		UK, USA, Kanada, NZ, Austrália, Japonsko, Malajzia		Zdieľanie prírody s deťmi	Joseph Cornell Flow learning - plynulé učenie
			Slovensko		Outdoor-institut	letné tábory mimoškolské aktivity
					Skauting	krátkodobé moduly
Primárny stupeň	Lesné školy		Udeskole Dánsko, Nórsko, Fínsko, Švédsko		Pravidelne vonku 2-4 za mesiac	Odišne legislatívne obstarávané
			Česko Slovensko		výučba v doobedných hodinách, po obede vonku s LMS	pridružené k LMS, malotriedky evidované ako domáce vzdelávanie
			Veľká Británia		pravidelné stretnutia, alebo výučbové programy	záujem zo strany ministerstva školstva, podpora výskumov

## Literatúra

BENTSEN, P. 2012. *The concept of udeskole in Danish schools. Denmark: University of Copenhagen* February 2012

URL: <<http://ioern.files.wordpress.com/2012/04/denmark1.pdf>>

BENTSEN, P. 2013. *UDESKOLE IN SCANDINAVIA: Teaching and Learning in Natural Places*, on February 12th, 2013

URL: <<http://blog.childrenandnature.org/2013/02/12/udeskole-in-scandinavia-teaching-learning-in-natural-places/>>

CORNELL, J. 2012. *Objevuje přírodu : učení hrou a prožitkem. Praha: Portál 2012, ISBN 978-80-262-0145-8*

FJØRTOFT, I. - SAGEIE, J. *The Natural Environment as a Playground for Children :*

*Landscape description, landscape analyses and suitability criteria for natural playscapes.*

URL:

<<http://proceedings.esri.com/library/userconf/proc00/professional/papers/PAP462/p462.htm>>

GAJDOŠOVÁ, S. MILLA. - M. ŠVEDA P. 2009, *100 hier na rozvoj osobnosti : Aktivita inštruktorov Slovenského skautingu pre deti a dospelých. Bratislava: Slovenský skautig 2009, prvé vydanie ISBN 978-80-89136-74-2*

HELD, L. a kol. 2011. *Výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania : IBSE v slovenskom kontexte. Trnava: Typi Universtatis Tyrnaviensis 2011, ISBN 978-80-8082-486-0*

KOSOVÁ, P. 2013. *Lesní třídy a školky nechtějí vychovávat ekoteroristy, ale zodpovědné lidi uverejnené 24.4. 2013, prepis rozhlasového príspevku odvysielaného 19.4.2013 10:10*

URL: <[http://www.rozhlas.cz/plzen/publicistika/\\_zprava/petra-kosova-lesni-tridy-a-skolky-nechteji-vychovavat-ekoteroristy-ale-zodpovedne-lidi--1215999#.UZ\\_JgoMkhIs.facebook](http://www.rozhlas.cz/plzen/publicistika/_zprava/petra-kosova-lesni-tridy-a-skolky-nechteji-vychovavat-ekoteroristy-ale-zodpovedne-lidi--1215999#.UZ_JgoMkhIs.facebook)>

KULHÁNKOVÁ, T. 2012. *Proč (ne)být s dětmi v přírodě? : postrehy, zkušenosti a přesvědčení provozovatelů lesní mateřské školy v České republice : diplomová práce . Brno : Masarykova univerzita , 74s.*

MURRAY, R. - O'BRIEN L. 2005. 'Such enthusiasm – a joy to see' An evaluation of Forest School in England October 2005, Forest research [cit. 14.3. 2014] URL: [http://www.forestry.gov.uk/pdf/ForestSchoolEnglandReport.pdf/\\$FILE/ForestSchoolEnglandReport.pdf](http://www.forestry.gov.uk/pdf/ForestSchoolEnglandReport.pdf/$FILE/ForestSchoolEnglandReport.pdf)

RAJOVIĆ, R. 2013. *NTC systém učenia : 1.časť predškolský vek IQ dieťaťa –zodpovednosť rodičov. Bratislava: Strom života 2013, ISBN 978-80-88688-72-3*



STEJSKALOVÁ, K. 2014. Lesní školky v Německu fungují už 30 let. Děti v nich pobývají venku bez plotů za každého počasí , správy zo zahraničia 16. 1. 2014 o 06:56,

URL: <[http://www.rozhlas.cz/zpravy/evropa/\\_zprava/1303957](http://www.rozhlas.cz/zpravy/evropa/_zprava/1303957)>

ŽOLDOŠOVÁ, K. a kol. 2004. Prírodovedné vzdelávanie v teréne. Trnava: Trnavská univerzita – Pedagogická fakulta, ISBN 80-89074-81-2

**Internetové zdroje:**

Asociácia lesných materských škôl v ČR

URL: <<http://lesnims.cz/zakladni-informace/legislativa>>

Detské lesné „škôlky“ / kluby Slovensko

URL: <<https://www.facebook.com/pages/Detské-lesné-škôlkykluby/271070569672228>>

Udeskole – „Škola VON“

URL: <<http://www.udeskole.dk>>

Outdoorové vzdelávanie Švédsko

URL: <<http://www.outdoorteaching.com>>

Metodika Joshepha Cornella

URL: <<http://www.sharingnature.com/nature-activities/>>

**Autor:**

Mgr. Katarína Száková

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Pedagogická fakulta

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13,

974 11 Banská Bystrica

e-mail: katarina.szakova@umb.sk

## SENIORI A EDUKACE

Barbora Tallová

### Abstrakt

*Edukace v seniorském věku nabývá, vzhledem k demografickému stárnutí populace, na své důležitosti. Instituce věnující se edukaci seniorů představují možnost vhodné aktivity pro osoby třetího věku, jelikož jim přináší mnohá pozitiva. Příspěvek se zaměřuje na tematiku disertační práce autorky – věnuje se seniorům a možnostem jejich institucionální edukace s ohledem na kvalitu života těchto osob v kontextu smysluplnosti jejich života.*

### ÚVOD

V důsledku zlepšování zdravotního stavu populace a snižující se plodnosti dochází k neustálému navyšování naděje dožití, a tak také k trendu stárnoucí populace (Rabušicová, 2011, s. 4). Uvedený proces se týká většiny vyspělých zemí (Sak, Kolesárová, 2012, s. 86). Na základě uvedené skutečnosti je důležité, aby společnosti věnovaly více pozornosti seniorům, jejich zdravotnímu, ekonomickému a sociálnímu zázemí.

V nynější době dochází k technologickému rozvoji, což s sebou přináší také posun od industriální k informační společnosti (Sak, Kolesárová, 2012, s. 116). Proto je také důležité, aby se i senioři orientovali v současném světě a dokázali využívat těchto nových technologií. K tomu mohou napomoci instituce věnující se vzdělávání seniorů, které nejen že podporují znovuzískání znalostí, ale také, jak uvádí Farková, mohou přispět k lepšímu fyzickému a psychickému stavu seniorů (Farková, 2009, s. 127).

Z uvedených důvodů je důležité zřizovat a podporovat instituce věnující se volnočasovým aktivitám seniorů, přičemž především zaměření na vzdělávání nabývá na své důležitosti, neboť nejen že seniory aktivizuje, ale také přispívá k udržení a obnovování jejich znalostí.

Následující příspěvek je zaměřen na tematiku disertační práce věnující se seniorům a institucionální edukaci těchto osob v kontextu smysluplnosti života. V příspěvku jsou uvedena teoretická východiska, přičemž jsou zde zmíněny výhody, které vzdělávání starším lidem přináší, a to i v souvislosti s kvalitou a smysluplností života těchto osob. Nastíněn je také výzkumný záměr disertační práce.

### VYMEZENÍ POJMU SENIOR

Ve své disertační práci se budu věnovat tematice seniorů, proto považuji za důležité nejprve vymezit samotný pojem „senior.“ Existuje více hledisek, dle kterých je možné určit seniorský věk. Bývá definován chronologický, sociální, biologický, psychický a subjektivní věk. Stuart-Hamilton popisuje chronologický (neboli kalendářní) věk jako věk udávající délku

života člověka. Autor ovšem zdůrazňuje slabou souvislost tohoto vymezení stáří s tělesnými změnami člověka, jelikož jsou lidé, kteří postrádají známky stárnutí – u nich se jedná o tzv. agerázii, a naopak existují lidé, kteří předčasně stárnou – pak hovoříme o progerii. Dále je stanoven sociální věk vztahující se ke společenskému očekávání chování, které odpovídá určitému biologickému věku charakterizovanému celkovým objektivním stavem lidského organismu, fyzickým vývojem či degenerací. Psychický věk udává psychický stav člověka (Stuart-Hamilton, 1999, s. 18-22, 279). Subjektivní věk souvisí s psychickým věkem a spočívá v tom, jak se člověk sám cítí, jaké je jeho sebevědomí, názory, postoje a činy (Kozáková, Müller, 2006, s. 13).

Ve své disertační práci vymezím seniory na základě chronologického věku, a to v souladu s následující definicí. „V mezinárodních odborných kruzích existuje úzus, že ‚stáří‘ se definuje chronologickým věkem a že za staré osoby (...) se považují ti, kdo dosáhli 65. roku věku“ (Rabušicová, 2011, s. 4).

### **KVALITA ŽIVOTA SENIORŮ – SMYSLUPLNOST JEJICH ŽIVOTA**

V postproduktivním věku dochází k mnoha změnám. Senioři většinou odchází ze zaměstnání do starobního důchodu, čímž se mění jak ekonomická, tak sociální situace těchto osob. Lidé touto změnou mohou přijít o některé své sociální kontakty. „Člověk v důchodu symbolicky odchází ze společnosti do svého soukromí, v krajním případě až do izolace. Zůstávají mu jen soukromé role, pro širší společnost se stal anonymním důchodcem, jehož minulé profesní uplatnění ztratilo oficiální význam. Po odchodu do důchodu se mění a přehodnocují nejen role, ale v závislosti na tom i hodnoty a postoje“ (Vágnerová, 2007, s. 356). Tato změna tedy může mít dopad také na kvalitu života seniorů.

Kvalita života je u seniorů definována za pomoci ukazatelů jako je stav zdravotnictví a sociálních služeb, přístupnost edukačních možností, účast na kulturním životě apod. V souvislosti s kvalitou života nejsou důležité pouze socio-ekonomické a individuální ukazatele, ale také duchovní stránka subjektivní pohody a životní spokojenosti (Petřková, Čornaničová, 2004, s. 42, 48). Kvalita života tak souvisí s individuálním prožíváním smysluplnosti života.

Otázce smysluplnosti života se věnoval Viktor E. Frankl v rámci logoterapie a existenciální analýzy. Existenciální analýza se snaží o to, aby člověk dospěl k vědomí odpovědnosti, a tak k substanciálnímu základu lidské existence (Frankl, 1996, s. 43).

Logoterapie se věnuje smyslu lidské existence a hledání tohoto smyslu se zaměřením na budoucnost, takže se soustřeďuje na úkoly, které má člověk teprve splnit. Z tohoto důvodu Frankl hovoří o vůli ke smyslu, přičemž se domnívá, že lidé si smysl existence nekonstruují, ale spíše ho odhalují. Ovšem může nastat situace, kdy je vůle ke smyslu u člověka zmařena. Tím pak dochází k existenční frustraci, která může vyústit až v noogenní neurózu, jež má původ v noos (mysl, duch) a dá se poznat noologicky – v hlubší dimenzi lidské existence. Takto logoterapie směřuje k duchovnímu jádru lidské osobnosti (Frankl, 1994, s. 65-67).

I v seniorském věku je důležité mít smysl svého života, vědět, kam dále chce člověk směřovat. A jednou z možností, kterou senioři mohou využít a smysluplně tak naplnit i svůj volný čas, je účastnit se edukace v institucích tomu určených.

## INSTITUCIONÁLNÍ EDUKACE SENIORŮ

Senioři se mohou aktivizovat v rámci různých institucí, které se na vzdělávání v tomto věku zaměřují. Mezi takovéto instituce patří především univerzity třetího věku, akademie třetího věku, univerzity volného času a různé kluby pro seniory. Univerzity třetího věku se zaměřují na zájmové vzdělávání seniorů, přičemž jejich cílem je prostřednictvím vzdělávání zlepšit kvalitu života těchto osob. Akademie třetího věku se řadí mezi středně náročnou formu zájmových vzdělávacích aktivit určených seniorům. Výuka zde probíhá prostřednictvím přednášek, seminářů nebo diskuzí v rámci jedno- nebo více- semestrálních cyklů. Obsahově se akademie třetího věku zaměřují na rekondiční cvičení, přípravu na starší věk, na hobby aktivity, na různá společensko-vědní témata (např. kultura, literatura, historie) a také medicínsko-gerontologicky a občansko-sociálně (Petřková, Čornaničová, 2004, s. 75, 78-79). Univerzity volného času jsou organizované pod záštitou kulturních domů, knihoven, domů důchodců apod. Studium je určeno všem lidem nad 18 let, ale nejčastějšími účastníky jsou senioři. Jedná se tedy oficiálně o mezigenerační projekt. Kluby aktivního stáří, kluby seniorů, kluby důchodců či kluby dříve narozených jsou další instituce věnující se edukaci seniorů, přičemž zde se jedná především o rozvoj osobních zájmů a důraz je kladen na neformální a trvalé vztahy účastníků (Šerák, 2009, s. 199).

Aktivizace prostřednictvím edukace přináší seniorům mnoho výhod. Edukační aktivity přispívají „k rozšíření možnosti uspokojovat poznávací a zájmové potřeby seniorů, k navozování, stimulaci a udržování vývojových potenciálů staršího člověka, k záměrnému ovlivňování charakterových vlastností, vzorů chování a hodnotových orientací, k pochopení vývojových úkolů seniorského věku, k jejich přijetí a smíření se závěrem života a smrtí a k obohacování kvality života, a tím i k pocitu životního optimismu“ (Petřková, Čornaničová, 2004, s. 52).

Paradoxní ovšem je, že i přes uvedené výhody, které má institucionální edukace na seniory, se v současné době vzdělává na univerzitách třetího věku v České republice jen 1,5 % seniorů (Vavřín, 2013, s. 29). Nabízí se tedy otázka, jak svůj volný čas tráví ostatní senioři, jestli využívají nabídek jiných institucí věnujících se edukaci, o nichž jsem se již výše zmiňovala, nebo jaké jiné aktivity, činnosti apod. smysluplně naplňují jejich život, případně co pociťují ostatní senioři, do jaké míry cítí naplnění svého života. Tyto a další otázky mě vedly ke stanovení cíle mé disertační práce.

## ZAMÝŠLENÁ DISERTAČNÍ PRÁCE

V souladu s výše uvedenými teoretickými východisky jsem se rozhodla věnovat ve své disertační práci tématice edukace seniorů. Vzhledem k tomu, že jsem teprve na začátku svého

doktorského studia, tak na tomto místě pouze uvedu, na co bych se ve své práci chtěla zaměřit. Cílem zamýšlené disertační práce je komparace dvou skupin seniorů – těch, kteří se účastní institucionální edukace, a seniorů, kteří žádnou takto zaměřenou instituci nenavštěvují. Komparace by měla probíhat v mnoha aspektech – především bych se chtěla zaměřit na porovnání subjektivního prožívání smysluplnosti života obou výzkumných skupin, dále také na motivační faktory seniorů účastnících se institucionální edukace a naopak na důvody neúčasti na dalším vzdělávání a na náplň volného času těchto osob, ale i na další charakteristiky, které by mohly v ne/účasti v institucionální edukaci hrát svou roli, jako je např. věk, pohlaví, temperament, četnost sociálních kontaktů apod. Předpokládám také, že bych mohla za pomoci tohoto výzkumu zjistit edukační potřeby obou výzkumných skupin.

Takto zaměřená disertační práce by měla být přínosná pro gerontagogickou teorii, protože by ji měla obohatit o výzkumná zjištění edukačního a psychologického rázu.

## ZÁVĚR

V tomto příspěvku jsem se věnovala edukaci seniorů, což je téma, které nabývá na své aktuálnosti vzhledem k neustále se zvyšujícímu počtu osob vyššího věku. Na základě teoretických východisek, která se věnovala definici seniorů, jejich edukaci a kvalitě života těchto osob, jsem zde uvedla výzkumný záměr disertační práce.

## Literatura

FARKOVÁ, M., 2009. *Dospělost a její variabilita*. Praha: Grada Publishing. 136 s. ISBN 978-80-247-2480-5.

FRANKL, V. E., 1994. *Člověk hledá smysl: Úvod do logoterapie*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství J. Kocourek. 88 s. ISBN 80-901601-4-X.

FRANKL, V. E., 1996. *Lékařská péče o duši: Základy logoterapie a existenciální analýzy*. Brno: Cesta. 237 s. ISBN 80-85319-50-0.

KOZÁKOVÁ, Z. - MÜLLER, O. 2006. *Aktivizační přístupy k osobám seniorského věku*. Olomouc: UP. 54 s. ISBN 80-244-1552-6.

PETŘKOVÁ, A. - ČORNANIČOVÁ, R., 2004. *Gerontagogika: Úvod do teorie a praxe edukace seniorů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 92 s. ISBN 80-244-0879-1.

RABUŠICOVÁ, M., 2011. Česká demografická situace a předpokládaný vývoj jako argument pro uplatňování age managementu. *Andragogika* 3, 15(3), 4-6. ISSN 1211-6378.

SAK, P. - KOLESÁROVÁ, K., 2012. *Sociologie stáří a seniorů*. Praha: Grada Publishing. 225 s. ISBN 978-80-247-3850-5.



STUART-HAMILTON, I., 1999. *Psychologie stárnutí*. Praha: Portál. 319 s. ISBN 80-7178-274-2.

ŠERÁK, M., 2009. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál. 208 s. ISBN 978-80-7367-551-6.

VÁGNEROVÁ, M., 2007. *Vývojová psychologie II.: Dospělost a stáří*. Praha: Karolinum. 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.

VAVŘÍN, P., 2013. Historie a současný stav univerzit třetího věku v České republice. In: *Vzdělávání a rozvoj seniorů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, s. 28-30. ISBN 978-80-7308-469-1.

**Autor:**

Mgr. Barbora Tallová  
Ústav pedagogiky a sociálních studií  
Pedagogická fakulta  
Univerzita Palackého v Olomouci  
Žižkovo nám. 5  
Olomouc  
Česká republika  
e-mail: BarboraTallova@seznam.cz

## RODOVO CITLIVÁ PEDAGOGIKA V ŠKOLÁCH

Jana Turčeková

### Abstrakt:

*Rodovo špecifické signály, ktoré sú vysielané cez formálne a neformálne kurikulá, majú dopad na aspirácie a výkony žiačok a žiakov. Predpokladáme, že existuje vzťah medzi školským systémom a rodovými vzorcami v danej spoločnosti (Curran, Renzetti, 2003). Škola je silným prvkom v procese rodovej socializácie detí a mladých ľudí. Zohráva tak významnú úlohu pri reprodukovani rodových nerovností v spoločnosti prostredníctvom reprodukovania rodových stereotypov učebnými materiálmi, prostredím a samotným prístupom učiteliek a učiteľov (vychovávateľiek a vychovávateľov) v školách a v školských zariadeniach. Príspevok sa zaoberá možnosťami a úskaliami rodovo citlivej pedagogiky v školách, poukazuje na prevládajúce rodové stereotypy. Objasňuje základné pojmy a prináša výsledky niektorých výskumov realizovaných v danej oblasti.*

### ÚVOD

V historicko-teoretickom kontexte feministickej filozofie bol pojem rodu ako sociálnej, kultúrnej, historickej a politickej kategórie vyzdvihnutý v 70. rokoch 20. storočia. Konceptuálne odlíšenie rodu od pohlavia bolo namierené proti tzv. biologickému determinizmu, t. j. proti názoru, podľa ktorého byť ženou alebo mužom je biologickou danosťou a rozdiely medzi mužmi a ženami sú určené predovšetkým prírodou (Szapuová, 1998). Pohlavie je „biologická charakteristika človeka ako muža a ženy na základe jeho chromozomálnej a hormonálnej výbavy, pohlavných orgánov, druhotných pohlavných znakov...“ (Bosá, 2002). Pohlavie je považované za relatívne stále, určované biologickými aspektmi, ktoré rozlišujú jedincov na mužov (male) a ženy (female) (Minarovičová, 2003). Podľa Lukšíka a Supekovej (2003) pod pojmom rodovosť chápeme „sociálnu, kultúrnu a psychologickú dimenziu mužskosti a ženskosti.“ Rod sa tak stáva sociálnou konštrukciou, ku ktorej sa viažu pripisované alebo očakávané sociálne roly, správanie, ale aj predsudky, stereotypy, hodnotenia a sebahodnotenia, predstavy o tom, čo je a čo nie je pre ženu alebo muža správne a vhodné (Šiklová, 1999, In: Minarovičová, 2003). Odovzdáva sa a reprodukuje procesom sociálneho učenia, pričom sa historicky mení a má rôzne podoby tak v rámci jednotlivých kultúr, ako aj medzi kultúrami (Cviková, Juráňová, 2005). Môžeme teda konštatovať, že rod má sociálne a kultúrne aspekty, je časovo a priestorovo závislý a vzťahuje sa k ženskosti (feminity) a mužskosti (maskulinity). Jednou z prvých teoretičiek, ktoré upozorňujú na to, že maskulinita a feminita sú kultúrne konštrukty a nijakým spôsobom nie sú biologicky „dané“, bola Simone de Beauvoirová, ktorá sformulovala toto zistenie do jedného z najznámejších výrokov vypovedajúcich o kultúrnej podmienenosti mužskosti a ženskosti: „Ženou sa nik nerodí, stáva sa ňou“ (In: Bosá, 2009). Z vymedzenia uvedených pojmov vyplýva, že pohlavie považujeme za vrodené, kým rod je konštruovaný spoločnosťou.

Rodová rola je „správanie, činnosť, ktoré okolie očakáva a vyžaduje, aby ich osoba vykonávala, pretože je muž, žena (Lukšík, Supeková, 2003). Je súborom kultúrnych očakávaní, ktoré definujú spôsob, akým by sa mali ľudia správať na základe príslušnosti

k danému pohlaviu (Minarovičová, 2003). Jedinec sa s týmito očakávaniami viac či menej identifikuje, čo môže pociťovať ako vonkajší tlak či manipulovanie, ale aj ako niečo prirodzené (Nákonečný, 1999). To, akým spôsobom sa majú správať a ako majú konať muži a ženy, predstavujú rodové stereotypy.

Rodové stereotypy môžeme charakterizovať ako ustálené až rigidné a zjednodušené presvedčenia, normy o vlastnostiach, primeranom správaní, dovolených aktivitách mužov a žien (Cviková, Juráňová, 2003). Rodové stereotypy sú jednou z hlavných príčin porušovania rovnosti príležitostí medzi mužmi a ženami. Podľa Bosej (2003) rodové stereotypy vyplývajú z rozdielnych rodových rolí, ktoré sa považujú za dané a nemenné, prirodzené. Rodové stereotypy sú nerealistické obrazy „mužskosti“ a „ženskosti“, idealizované vzory a očakávania, ktoré nás sprevádzajú vo všetkých oblastiach života. Vo svojich dôsledkoch poškodzujú dievčatá a chlapcov, ženy a mužov, pretože im bránia v rozvoji vlastnej individuality. Tento systém predstáv sa udržuje najmä prostredníctvom sociálnych očakávaní. Zahŕňa predstavy o „správnej ženskosti“ a „správnej mužskosti“, ako aj vnímanie seba samého buď ako muža alebo ženy (Cviková, Juráňová, 2003).

### **Rodová socializácia v škole**

Negatívnym javom, ktorý ešte vždy v prostredí školskej výchovy prevláda, je rodovo stereotypná socializácia. V roku 1979 bol prostredníctvom iniciatívy OSN schválený Dohovor o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien (CEDAW). Rodová rovnosť predstavuje východisko a cieľ všetkých rodových politík, pričom z pohľadu ľudských práv nie sú medzi ženami a mužmi žiadne špecifické rozdiely, ktoré by mali ospravedlňovať obmedzený prístup k plnému využívaniu práv jednotlivcami (Bosá, Filadelfiová, Minarovičová, 2009). Podľa Minarovičovej (2003) k šíreniu a podpore rodových stereotypov u nás dochádza aj napriek tomu, že sa Slovenská republika zaviazala eliminovať rodovo stereotypné koncepcie mužskosti a ženskosti a to najmä revíziou učebníc a školských programov a prispôbením vyučovacích metód. Rodové stereotypy v škole sa prejavujú aj v predstavách učiteľov a učiteliek o rozdielnych schopnostiach, odlišnom postoji k práci a sklonov k určitému spôsobu reagovania dievčat a chlapcov (Minarovičová, 2003). Sociológia školy skúma zaobchádzanie učiteľského zboru so žiakmi a žiačkami, systém pochvál a trestov pre obe pohlavia, očakávania, ktoré sa deťom predkladajú. To znamená, že chlapci a dievčatá majú plniť určité funkcie v spoločenstve triedy, resp. školy, no individuálna podpora, ktorú náš školský systém tak vyzdvihuje, je im upieraná, pričom sa tak chlapci ako aj dievčatá rovnako podieľajú na priebehu vyučovania (Koppermann, 2000).

Podľa M. Matulčíkovej (2006) je rodová problematika v škole oveľa širšia, týka sa aj nasledovných okruhov:

1. podiel mužov a žien v pedagogickom povolání, komunikácia a kooperácia v učiteľskom zbore
2. komunikácia a kooperácia učiteliek a učiteľov s chlapcami a dievčatami
3. organizácia vyučovania a organizácia v škole (koedukácia, delenie žiakov a žiačok)
4. učebnice prezentujúce rodové role a ich hodnoty

Väčšina učiteľov a učiteliek si myslí, že prístupujú k chlapcom a dievčatám rovnako (Minarovičová, 2005). Skutočnosťou však je, že ich prístup je ovplyvnený rodovými stereotypmi. Cielené výskumy ukázali na konkrétne formy, akými sa rodové stereotypy prejavujú pri vyučovaní: Chlapcov učelia a učiteľky upozorňujú na nevhodné, rušivé správanie na hodine, obracajú sa na nich s otázkami pri zadávaní úloh či pri inštruovaní. Pri bežnej komunikácii v triede komunikujú viac s chlapcami ako s dievčatami. Chlapci dostávajú na hodinách väčší priestor ako dievčatá, napríklad v diskusiách sa chlapcom ponecháva väčší priestor na vyjadrenie názoru ako dievčatám. Pri riešení úloh učelia a učiteľky odpovedajú na otázky chlapcov inak ako na otázky dievčat. Chlapcov sa snažia k odpovedi priviesť, čím rozvíjajú ich logické uvažovanie, zatiaľ čo dievčatám dávajú hotovú odpoveď (Minarovičová, 2005). Výskumné práce v oblasti komunikácie učiteľa (verbálnej a neverbálnej) so žiakmi upozornili na určité komunikačné stratégie učiteľov: učelia si skôr zapamätajú mená chlapcov ako mená dievčat, chlapcom kladú viac problémových úloh ako dievčatám, učelia udržuú očný kontakt viac s chlapcami ako s dievčatami, poskytujú dlhšie verbálne a neverbálne reakcie na chlapčenské výkony ako na dievčenské (Wood, 1994).

Učebnice, ako jeden z hlavných prostriedkov pri výchovno-vzdelávacom procese, sú jedným zo zdrojov rodovo stereotypných predstáv o úlohách mužov a žien v spoločnosti (Bosá, 2003). V rámci slovenského kontextu bol z hľadiska rodovosti zhotovený monitoring troch používaných stredoškolských učebníc rodinnej a sexuálnej výchovy vypracovaný M. Bosou (2002). Všetky tieto učebnice, boli rodovo stereotypné, niektoré až do takej miery, že ich autorka označila ako nebezpečné. Z hľadiska rodovej stereotypnosti boli učebné texty hlavne dichotomické, to znamená, že ženskosť a mužkosť sú v nich definované ako protiklady obsahujúce automatický predpoklad, že „všetci“ muži sú výhradne mužskí a „všetky“ ženy výhradne ženské. Na I. stupni základných škôl rodovú analýzu učebných textov uskutočnil O. Kaščák (2006), ktorý analyzoval v reálnej školskej praxi najpoužívanejšie typy šlabikárov. Výsledky analýzy autora ukazujú, že aj najnovšie šlabikáre sú vo vysokej miere rodovo stereotypné, čo sa týka typu vykonávaných aktivít, ktoré sú v prospech mnohotvárnosti na strane mužského pohlavia. V ilustráciách zostali zachované rodovo špecifické farby.

Učebnice určené pre druhý stupeň základných škôl analyzované Janou Kišoňovou (2005), potvrdili rodovú necitlivosť, ktorá vyplýva zo zisteného počtu ženských a mužských postáv. Ženy sa vo väčšej miere vyskytujú v súkromnej sfére a otcovia sú v nej iba pasívnym „doplňkom“. Vo verejnej sfére majú výraznejšie zastúpenie muži ako ženy, sú zobrazovaní v najrôznejších profesiách, s rôznymi záujmami a v rôznych činnostiach.

Analýza rodového auditu stredných odborných škôl na Slovensku potvrdila rodovú segregáciu tak z hľadiska zastúpenia študentiek a študentov, ako aj s ohľadom na pôsobenie učiteliek a učiteľov v jednotlivých odboroch. Z analýzy vyplýva nielen horizontálna segregácia v závislosti od odboru štúdia, ale predovšetkým výrazná vertikálna segregácia. Horizontálna segregácia sa prejavuje podľa hlavných tried zamestnaní. Prevalha mužov je typická v skupine remeselníkov a kvalifikovaných robotníkov a v zamestnaniach, ktoré súvisia s obsluhou strojov a zariadení. Muži dominujú aj medzi zákonodarcami, vedúcimi a riadiacimi pracovníkmi, kde tvoria približne dve tretiny. Prevalha žien je typická pre administratívne profesie, obslužné profesie v službách a obchode, ako aj v skupine „vedeckí a odborní duševní zamestnanci a zamestnankyne“ či „technickí, zdravotnícki a pedagogickí zamestnanci a zamestnankyne“ (Filadelfiová, 2007, In: Minarovičová, 2009). Vertikálnu

rodovú segregáciu v školskom prostredí dokumentujú rozdiely v zastúpení žien a mužov v hierarchickej štruktúre škôl a mocenských pozícií (Cviková, Filadelfiová, 2008, In: Minarovičová, 2009). V riadiacich pozíciách prevažujú muži, aj napriek silnej feminizácii školstva. Práve asymetrická del'ba moci medzi ženami a mužmi je pretrvávajúcím znakom rodovej nerovnosti (Bosá, Filadelfiová, Minarovičová, 2009).

### **Rodovo citlivá výchova/pedagogika**

Rodovo citlivá výchova a rodovo citlivá pedagogika patria medzi prístupy, ktoré sú považované za vhodný spôsob, ako prelamovať bariéry rodovej rovnosti. Pri používaní označenia rodovo citlivá výchova dochádza k prekryvaniu významov pojmov. Rodovo citlivý prístup znamená taký, ktorý „uplatňuje rodové hľadisko s cieľom zamedziť, predchádzať alebo odstraňovať rodovú diskrimináciu a posilňovať rodovú rovnosť“ (Bosá, Filadelfiová, Minarovičová, 2009). Na druhej strane samotná skutočnosť rovnakého prístupu k dievčatám a chlapcom sama osebe nezaručuje rodovo citlivú prácu. Rodovo špecifický prístup sa spája so snahou podporovať u chlapcov samostatnosť, súťaživosť, schopnosť presadiť sa ako nevyhnutné prostriedky na úspešné zapojenie sa do verejnej sféry. U dievčat sa naopak, výchova orientuje skôr na vzťahy, podporuje miernosť, láskavosť ako primárnu prípravu na materstvo. Takto orientovaný prístup predpokladá, že ženy sa budú skôr orientovať na rodinu než na odborný a profesionálny rast. Dievčatá sú vedené k tomu, aby sa orientovali na „ženské povolania“ a prorodinné postoje, kým chlapci sa majú orientovať na „mužské povolania“. Bez ohľadu na individuálne záujmy či preferencie detí, výber predmetov, tak realizuje externé prostredie na základe príslušnosti dieťaťa k pohlaviu. Takýto prístup vo výchove vychádza z dichotómie verejnej a privátnej sféry. Predstavy o „prirodzenej a výraznej odlišnosti žien a mužov ako hlavnom určujúcom faktore životných štýlov považujeme za rodovo stereotypné a ako také škodlivé, pretože obmedzujú možnosti rozvíjať osobné, individuálne záujmy, nadanie tým, že ich podriaďujú príslušnosti k pohlaviu a vytvárajú tak diskriminačné prostredie pre ženy a mužov“ (Bosá, Filadelfiová, Minarovičová, 2009). Rodovo citlivá výchova a rodovo citlivá pedagogika vychádzajú, z teoretického konceptu rodu tak ako bol rozpracovaný feministickými teoretičkami a v rámci druhej vlny feministického hnutia. V slovenských podmienkach môžeme identifikovať v pedagogickej práci tri prístupy snažiace sa o zamedzenie diskriminácie (žien), ktoré sa navzájom líšia v názoroch na základný problém – vnímania rodových stereotypov a postoj k zdrojom odlišnosti žien a mužov a z nich odvodzovanú predstavu rovnosti (Bosá, Filadelfiová, Minarovičová, 2009):

1. Rovnosť v zmysle rovnakosti - z obdobia „reálneho socializmu“, mužskosť a ženskosť sa vníma nediferencovane, avšak sa prispôsobuje mužskej životnej skúsenosti a od nej sa aj odvádza.
2. Rodovo špecifický – rodovo stereotypný: striktné rozdelenie úloh medzi mužom a ženou v spoločnosti – vychádza predovšetkým z tradície kresťanských cirkví – hlavne katolíckej. Tento model fixuje stereotypné rozdelenie úloh medzi ženami a mužmi, ktoré vytvárajú nerovnováhu moci – tak v spoločnosti, ako aj v rodine.
3. Rovnosť príležitostí – muži ako aj ženy majú rovnakú možnosť venovať sa svojej profesionálnej sebarealizácii, podieľať sa spoločne na výchove detí – bez ohľadu na pohlavie.

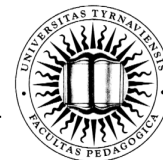
Eliminuje stereotypy, ktoré by uzatvárali jednotlivcov do vzorov, ktoré im nemusia vyhovovať, pričom podporuje rozdiely medzi jednotlivcami. Tento prístup ráta s predchádzajúcou rodovo stereotypnou socializáciou a snaží sa minimalizovať jej negatívne dopady a tomuto cieľu prispôsobuje aj metódy práce (špecifickú prácu s dievčatami a chlapcami, koedukáciu v závislosti od konkrétnej situácie).

## ZÁVER

Podmienkou rodovo citlivého prístupu vo výchove a vzdelávaní je predovšetkým zohľadňovanie a reflexia rodových aspektov problému. Je pritom potrebné vyvarovať sa zjednodušujúcemu zamieňaniu pojmov rod a pohlavie, ktoré môže byť zavádzajúce a mylné. Každá práca so žiačkami a žiakmi prebieha v konkrétnych špecifických situáciách, ktoré treba brať do úvahy. Cieľom rodovo citlivej pedagogiky by malo byť otvorenie možností plnohodnotného uplatnenia v živote – v rodinnom aj profesionálnom a dosiahnutie rodovej rovnosti. Rodovo citlivý prístup musí byť nediskriminačný aj v iných oblastiach (vek, zdravotný stav, sociálna, etnická príslušnosť). Dôsledné uplatňovanie rodovo citlivej pedagogickej práce je možné iba v rodovo citlivom prostredí vzdelávacej alebo výchovnej inštitúcie. Tento prístup je však zatiaľ, ako sa zdá, skôr ideálom než realitou, ktorá sa nezaobíde bez reflexie jednotlivých aktérov.

## Literatúra

- BOSÁ, M. 2002. *Ženy a muži podľa učebníc*. Bratislava : EsFem, dostupné on-line: ([http://www.esfem.sk/subory/rodvychova-texty/zeny\\_a\\_muži\\_podla\\_ucebnic.pdf](http://www.esfem.sk/subory/rodvychova-texty/zeny_a_muži_podla_ucebnic.pdf)).
- BOSÁ, M. 2003. *Úloha školských učebníc v procese rodovej socializácie*. Bratislava : EsFem, dostupné on-line: ([http://www.esfem.sk/subory/rodvychova-texty/uloha\\_skolskych\\_ucebnic\\_v\\_procese\\_rodovej\\_socializacie.pdf](http://www.esfem.sk/subory/rodvychova-texty/uloha_skolskych_ucebnic_v_procese_rodovej_socializacie.pdf)).
- BOSÁ, M., FILADELFIOVÁ, J. - MINAROVICHOVÁ, K. 2009. *Rodová nerovnosť a rodová segregácia na stredných odborných školách*. EsFem, 160 s. ISBN 978-80-970309-5-7.
- CURRAN, D. J. - RENZETTI, C. M. 2003. *Ženy, muži a spoločnosť*. Praha : Kalinum, 642 s. ISBN 80-246-0525-2.
- CVIKOVÁ, J. - JURÁŇOVÁ, 2003. *Ružový a modrý svet – rodové stereotypy a ich dôsledky*. 1. vyd. Bratislava : Občan a demokracia a Aspekt, 290 s. ISBN 80-89140-02-5.
- CVIKOVÁ, J. - JURÁŇOVÁ, 2005. *Ružový a modrý svet – rodové stereotypy a ich dôsledky*. 2. vyd. Bratislava : Aspekt, 292 s. ISBN 80-89140-52-2.
- KAŠČÁK, O. 2006. Rodové stereotypy v učebných textoch. In: *Gender v pedagogickom výskume a praxi*. Trnava : UCM. s. 71 – 77.



KIŠOŇOVÁ, J. 2005. *Rodové stereotypy v učebniciach. Diplomová práca*. Bratislava : PdF UK, dostupné on-line:

([http://www.esfem.sk/subory/rodvychova-texty/kisonova\\_\\_j.\\_\\_dipl.\\_pr.pdf](http://www.esfem.sk/subory/rodvychova-texty/kisonova__j.__dipl._pr.pdf)).

KOPPERMANN, C. 2000. *K pojmu rodovo špecifická socializácia*. In: *Aspekt*, 2000, č. 1, s. 145 – 148.

LUKŠÍK, I. - SUPEKOVÁ, M. 2003. *Sexualita a rodovosť v sociálnych a výchovných súvislostiach*. 1. vyd. Bratislava : Humanitas, 204 s. ISBN 80-89124-0-1-1.

MATULČÍKOVÁ, M. 2006. *Rodovo citlivá (senzitívna) škola a pedagogika*. In: *Pán učiteľ*, 2006, roč. 1, č. 5, s. 26 – 27.

MINAROVÍČOVÁ, K. 2003. *Rodovo citlivá výchova*. Bratislava : PdF UK, dostupné on-line:

([http://www.esfem.sk/subory/rodvychova-texty/kedsastereotypstanuviditelnymi\\_%283%29.pdf](http://www.esfem.sk/subory/rodvychova-texty/kedsastereotypstanuviditelnymi_%283%29.pdf))

MINAROVÍČOVÁ, K. 2005. *Čo sa v škole o nerovnosti naučíš...* In: CVIKOVÁ, J., JURÁŇOVÁ, J. (eds.). *Ružový a modrý svet*. 2. vyd. Bratislava : Občan a demokracia a *Aspekt*, s. 250 – 261.

NÁKONEČNÝ, M. 1999. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha : Academia, 287 s. ISBN 80-200-0690-7.

SZAPUOVÁ, M. 1998. *Kategória rodu vo feministickom diskurze*. In: *Aspekt*, č. 1, s. 32 – 38.

WOOD, J. 1994. *Gendered lives – Communication, gender and culture*. Belmont : Wadsworth.

**Autor:**

Mgr. Jana Turčeková

Katedra školskej pedagogiky

PdF TU v Trnave a ÚVSK SAV v Bratislave

Dúbravská cesta 9

Bratislava 4

841 04

e-mail: [turcekova.jana@savba.sk](mailto:turcekova.jana@savba.sk)

## ROZVOJ OBČIANSKÝCH ZRUČNOSTÍ U DETÍ MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU V ŠKOLSKOM KLUBE DETÍ

Ľubica Turoňová

### Abstrakt

*Školské kluby detí patria medzi výchovno-vzdelávacie zariadenia, ktoré plnia významnú a dôležitú súčasť našej školskej sústavy. Okrem toho, že poskytujú podmienky na prípravu žiakov na vyučovanie, vytvárajú tiež podmienky na rozvoj rôznych druhov vedomostí, zručností, nadania a špecifických schopností žiakov. Tieto možnosti sú mimoriadne vzácne a ich vhodné využitie je pre ďalší rozvoj detí kľúčové. V našom projekte sa zameriame na rozvoj občianskych zručností, pretože ich považujeme za nevyhnutnú výbavu každého človeka, ktorý sa má stať plnohodnotným členom občianskej spoločnosti. Práve vo výchovno-vzdelávacích inštitúciách sa odohráva rozhodujúci súboj o tom, aká bude naša spoločnosť a ako sa budú správať jednotlivci i skupiny v nej.*

### ÚVOD

Naša doba si vyžaduje učiacu sa spoločnosť, spoločnosť, ktorá je tolerantná, otvorená a rešpektujúca ľudské práva. Preto je nevyhnutné už od mladšieho školského veku rozvíjať občianske kompetencie v maximálnej možnej miere a tým pozitívne ovplyvňovať deti, ktoré sú nám zverené. V rámci kurikula má škola viacero možností rozvoja občianskych kompetencií, či už vo vyučovaní alebo mimo neho. Kým vo vyučovaní väčšinou dominuje vzdelávanie, ťažiskom pôsobenia mimo vyučovania je výchova. Školské kluby detí patria medzi výchovno-vzdelávacie zariadenia. Charakter práce v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach, teda i v školských kluboch, je výchova v čase mimo vyučovania, hlavne výchova vo voľnom čase. Podstatou výchovy v školských kluboch by preto mala byť najmä výchovno-vzdelávacia činnosť vo formách zodpovedajúcich voľnému času – oddychových a rekreačných aktivitách, hrách, vzdelávacích, záujmových činnostiach, spoločenských i občianskych aktivitách, rozvíjajúcich rôzne druhy vedomostí, zručností a postojov, ktoré ovplyvňujú osobnosť dieťaťa. Je dôležité viesť deti mladšieho školského veku v školskom klube k vytváraniu pozitívnych vzťahov k voľnému času ako k osobnej, spoločenskej a občianskej hodnote.

### KLÚČOVÉ KOMPETENCIE V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Výchova a vzdelávanie v školách a v školských zariadeniach sa v Slovenskej republike realizuje podľa výchovno-vzdelávacích programov, ktoré upravuje zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Jedným z cieľov výchovy a vzdelávania podľa tohto zákona je poskytnúť dieťaťu alebo žiakovi východiskovú bázu na postupné rozvíjanie kľúčových kompetencií v rôznych oblastiach. Kľúčové kompetencie bližšie špecifikujú Štátne vzdelávacie programy pre rôzne stupne

školskej sústavy. V primárnom vzdelávaní ide o rozvoj kľúčových kompetencií v oblasti sociálnokomunikačných spôsobilostí, spôsobilosti uplatňovať základy matematického myslenia a schopnosti poznávať v oblasti vedy a techniky, spôsobilosti v oblasti informačných a komunikačných technológií, spôsobilosti učiť sa učiť, spôsobilosti riešiť problémy, osobné, sociálne a občianske spôsobilosti a spôsobilosti vnímať a chápať kultúru a vyjadrovať sa nástrojmi kultúry. Základy vyššie uvedených kľúčových kompetencií sa vytvárajú najmä v rodine a v škole, ale ich osvojenie je dlhodobým a zložitým procesom, ktorý sa postupne dotvára v celom priebehu života jedinca. Úlohou školy je rozvíjať kľúčové kompetencie a sprostredkovať žiakom vedomosti, schopnosti, zručnosti a skúsenosti na úrovni, ktorá je pre nich osobne dosiahnuteľná. "Na primárnom stupni vzdelávania má byť poskytnuté žiakom všeobecné vzdelanie orientované na situácie blízke životu, na zadávanie konkrétnych úloh a na prakticismus" (Belz, Siegrist, 2011).

## OBČIANSKE KOMPETENCIE

Medzi ciele súčasnej školskej edukácie patrí príprava žiaka na rolu aktívneho občana, na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti a rozvoj občianskych kompetencií. S týmito cieľmi sa neoddeliteľne spájajú pojmy ako občianske vzdelávanie a výchova k občianstvu.

"**Výchova k občianstvu** má naučiť jednotlivca tým znalostiam, zručnostiam, cnostiam a návykom, ktoré človek musí mať, aby sa mohol začleniť do ľudskej pospolitosti, t.j. ktoré človek musí mať, aby bol pokladaný za jej právoplatného člena" (Malík, 2001). Proces školskej edukácie vo vyučovaní i mimo vyučovania pomáha tieto znalosti, zručnosti, cnosti a návyky vytvárať a prehľbovať, čím prispieva k formovaniu jednotlivca i spoločnosti.

"**Občianske vzdelávanie** vo svojej najširšej definícii znamená všetky procesy, ktoré ovplyvňujú vedomie, povinnosti, schopnosti a konanie ľudí ako členov alebo budúcich členov spoločenstva alebo spoločenstiev" (Crittenden, Levine, 2013). Občianske vzdelávanie nie je len úmyselné alebo zámerné, deje sa aj mimo školského edukačného procesu, ale v školskom edukačnom procese ho vieme nasmerovať želaným smerom. Proces školskej edukácie zohráva vo vývoji jednotlivca i spoločnosti významnú a nezastupiteľnú úlohu.

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike definuje požiadavky na absolventa primárneho vzdelania. Podľa neho má mať žiak osvojené tieto **osobné, sociálne a občianske kompetencie**: "základy pre smerovanie k pozitívnemu sebaobrazu a sebadôvere, uvedomuje si vlastné potreby a tvorivo využíva svoje možnosti, dokáže odhadnúť svoje silné a slabé stránky ako svoje rozvojové možnosti, uvedomuje si dôležitosť ochrany svojho zdravia a jeho súvislosť s vhodným a aktívnym trávením voľného času, dokáže primerane veku odhadnúť dôsledky svojich rozhodnutí a činov, uvedomuje si, že má svoje práva a povinnosti, má osvojené základy pre efektívnu spoluprácu v skupine, dokáže prijímať nové nápady alebo aj sám prichádza s novými nápadi a postupmi pri spoločnej práci, uvedomuje si význam sociálno-emočnej klímy v triede a svojím konaním prispieva k dobrým medziľudským vzťahom"(ISCED 1, 2008).

Niektoré krajiny Európskej únie, vrátane Slovenskej republiky, prijali v roku 2006 odporúčania Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie o kľúčových kompetenciách pre

celoživotné vzdelávanie. **Európsky referenčný rámec** stanovuje osem kľúčových kompetencií, medzi ktoré patria spoločenské a občianske kompetencie, ako kombinácia vedomostí, zručností a postojov, ktoré sú primerané danému kontextu. **Sociálne a občianske kompetencie** zahŕňajú schopnosti: konštruktívne komunikovať v rozličných prostrediach, byť tolerantný, vyjadrovať odlišné stanoviská a porozumieť im, vyjednávať so schopnosťou vytvárať dôveru a cítiť empatiu. Jedinci by mali byť schopní zvládať stres a mali by rozlišovať medzi súkromným a pracovným životom. Koncepcia je založená na spolupráci, asertivite a integrite. Zručnosti sa týkajú aj schopnosti prejavovať solidaritu a záujem pri riešení problémov. Patrí sem aj preukázanie zmyslu pre zodpovednosť, ako aj preukázanie porozumenia a rešpektu k spoločným hodnotám, ktoré sú potrebné na zabezpečenie súdržnosti spoločenstva, ako je napríklad rešpektovanie demokratických zásad. Všetky kompetencie sa považujú za rovnako dôležité, pretože každá z nich môže prispieť k úspešnému životu v znalostnej spoločnosti.

Podrobnú štruktúru občianskych kompetencií uvádza E. Mistrík (2001) v publikácii *Občan a občianstvo*, ktorý chápe občianske vedomosti ako vedomosti, ktoré má mať aktívny občan v demokratickej spoločnosti; občianske cnosti ako hodnoty, ktoré by si mal takýto občan vážiť; občianske zručnosti ako zručnosti potrebné pre uplatnenie svojho občianstva; občianske schopnosti ako schopnosti, ktoré potrebuje občan pre uplatnenie svojho občianstva a menuje postoje, ktoré by mal zastávať.

*Tabuľka 1: Kľúčové občianske kompetencie (Občan a občianstvo, 2001)*

<p><b>Občianske vedomosti</b></p>	<p>princípy a hodnoty ústavy; princípy a hodnoty ľudských práv a vedomosti o zodpovednosti; fungovanie právneho systému a vlády; štruktúra a fungovanie spoločnosti, politiky a kultúry; história a geografia štátu - fyzikálna, politická, kultúrna, ekonomická; súčasné témy historického a globálneho vývoja; multikulturalizmus, vzťahy medzi národmi, rasami, kultúrami a inštitúciami; možnosti participácie; kultúra štátu a sveta; ekonomika – teórie, systémy, štruktúry, procesy; sociálne inštitúcie – individuum, skupina, spoločenstvo, spoločnosť; interpersonálne vzťahy a vzťahy medzi skupinami; demokracia; občianske a detské práva; ekonomické a environmentálne inštitúcie; národné a medzinárodné organizácie, mimovládne organizácie; miestny a štátny sociálny systém; možnosti vzdelávania</p>
<p><b>Občianske</b></p>	<p>všeobecné cnosti: odvaha, lojalnosť, rešpektovanie práva; sociálne cnosti: nezávislosť, otvorenosť; ekonomické cnosti: pracovná etika, neskĺznuť do sebauspokojenia, adaptabilnosť na technologické zmeny; politické cnosti: rešpekt k právam druhých, ochota žiadať len to, čo môžem dostať, schopnosť hodnotiť konanie funkcionárov, účasť vo verejných diskusiách;</p> <p>vážiť si: právny systém, ľudské práva, rovnosť, slobodu, mier, vzájomnú závislosť, dôveru, pravdu, sociálnu spravodlivosť, životné prostredie, partnerstvo;</p>

<b>cnosti</b>	<p>veriť v: právnosť, rovnosť, zodpovednosť, slobodu, rôznorodosť, súkromie;</p> <p>akceptovať individuálnu zodpovednosť; uvedomovať si vlastné záujmy; skromnosť; flexibilita; občianska participácia; individuálna zodpovednosť a sebadisciplína; oddanosť verejným záležitostiam; otvorenosť mysle – skepticizmus, akceptovanie kultúrnej a sociálnej rôznorodosti; rešpekt a otvorenosť voči sebe a druhým; dôvera a česťnosť; oddanosť pravde; lojalnosť k spoločnosti; trpezlivosť; súcit; veľkorysosť</p>
<b>Občianske schopnosti</b>	<p>stanovovať si priority; jasne formulovať záujmy; strategicky uvažovať; konať zodpovedne, trpezlivo, po zrelej úvahe a efektívne; zvládať neurčitosti prostredia; osobnostnej integrity; zvládať konflikty; rešpektovať druhých ľudí; formovať spoluprácu; získavať skúsenosti v medzikultúrnych situáciách.</p>
<b>Občianske zručnosti</b>	<p><b>intelektuálne zručnosti:</b> v práci s informáciami a dátami; kritické a nezávislé myslenie; zručnosti pre prácu s informačnými technológiami; diferencovať; identifikovať; opísať; hodnotiť; vysvetliť; zaujať postoj; brániť postoj; viesť diskusiu; rozhodovať sa; <b>interpersonálne zručnosti:</b> tvorba konsenzu; vyjednávanie; organizačné zručnosti; zručnosti pre tvorbu spolupráce; <b>komunikačné a participačné zručnosti:</b> zručnosti pre prácu s informačnými technológiami; tvorba konsenzu; vyjednávanie, komunikačné zručnosti; zručnosti pre zvládanie konfliktov</p>

Občianske kompetencie sú ohraňované časovo i priestorovo, to znamená, že platia len pre konkrétne spoločnosť v konkrétnej situácii. Kompetencie občana majú niekoľko oblastí pôsobenia, konkrétne politickú a právnu oblasť, sociálnu oblasť, ekonomickú oblasť, kultúrnu oblasť a iné.

Ak má byť rozvíjanie občianskych kompetencií jednou z priorit školskej edukácie, potom je nevyhnutné, aby sa v rámci škôl využívali všetky dostupné prostriedky na dosiahnutie tohto cieľa. Výchova k občianstvu, občianske vzdelávanie a rozvoj občianskych kompetencií sa musí realizovať nielen prostredníctvom formálneho vzdelávania, ale i prostredníctvom neformálneho vzdelávania. Vhodne zvolenou aktivitou, primeranou veku a schopnostiam žiakov a prispôbenou podmienkam edukácie, môžeme docieľiť želané zmeny v rozvoji občianskych kompetencií u žiakov mladšieho školského veku.

## PROJEKT DIZERTAČNEJ PRÁCE

### Ciele výskumu

Výskumné ciele riešeného projektu vychádzajú z čiastkových cieľov dizertačnej práce. V projekte sa zameriame na výchovno-vzdelávací proces v školských kluboch detí a na

aktuálny stav a možnosti rozvoja občianskych zručností u detí mladšieho školského veku. Ciele výskumu na seba nadväzujú a sú vzájomne prepojené:

- zmapovať obsahový, metodický a organizačný rámec činnosti školského klubu detí v platnej legislatíve Slovenskej republiky, preskúmať výchovno-vzdelávacie programy pre školy a školské zariadenia s dôrazom na občianske zručnosti a možnosti ich rozvoja,
- zistiť, ktoré kompetencie vychovávateľa/vychovateľky najviac rozvíjajú u detí v školskom klube a ako sa občianske kompetencie u detí mladšieho školského veku rozvíjajú v porovnaní s inými kompetenciami,
- navrhnúť a realizovať tréning (krúžok) rozvoja vybraných občianskych zručností, určený pre deti mladšieho školského veku, ktorý bude v súlade s platnou legislatívou Slovenskej republiky a následnou empirickou mikroanalýzou tréningu (krúžku), preveriť efektívnosť vybraných aktivít na rozvoj občianskych zručností.

### Výskumné otázky

V dizertačnej práci sme si položili nasledujúce výskumné otázky:

- Aké štandardy určuje platná legislatíva SR na žiaka mladšieho školského veku v oblasti rozvoja občianskych kompetencií?
- Ktoré kompetencie rozvíjajú vychovávateľa/vychovateľky u detí mladšieho školského veku vo svojej praxi najviac a prečo práve tie?
- Aké prekážky bránia vychovávateľom/vychovateľkám v rozvoji občianskych kompetencií u detí mladšieho školského veku?
- Akými metódami rozvíjajú vychovávateľa/vychovateľky občianske kompetencie v školskom klube detí?
- Ktoré metódy sú najúčinnnejšie pri rozvoji občianskych zručností u detí mladšieho školského veku v školskom klube detí?

### Výskumné metódy

Aby sme mohli naplniť výskumné ciele a zodpovedať výskumné otázky, je potrebné použiť vhodné výskumné metódy:

- **štúdium odbornej literatúry** a informačných zdrojov, ako sú odborné publikácie, časopisy, články, výskumné správy a ďalšie relevantné zdroje. Je tiež nevyhnutné dôsledne preštudovať všeobecne záväzné právne predpisy a platnú legislatívu Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky,
- **obsahová analýza textov**, prostredníctvom tejto metódy zanalyzujeme a zhodnotíme aktuálny Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a výchovno-vzdelávacie programy pre školy a školské zariadenia z pohľadu rozvoja občianskych zručností u detí mladšieho školského veku,
- **dotazník** pre vychovávateľov/vychovateľky. Pomocou otázok z dotazníka sa pokúsime zistiť, ktoré kompetencie u detí najviac rozvíjajú a ako sa občianske kompetencie u detí mladšieho školského veku rozvíjajú v porovnaní s inými kompetenciami. Pokúsime sa zistiť, čo im bráni rozvíjať občianske zručností u detí v

školskom klube. Táto metóda nám pomôže zhodnotiť súčasnú situáciu, týkajúcu sa rozvoja občianskych zručností u detí mladšieho školského veku v školskom klube, z pohľadu pedagógov a umožní nám hlbšie preniknúť do problematiky rozvoja občianskych zručností v praxi,

- **empirická mikroanalýza edukačných procesov.** Zorganizujeme a povedieme tréning (krúžok) zameraný na rozvoj konkrétnych občianskych zručností. Celý priebeh tréningu budeme analyzovať, pričom sa zameriame na vlastnú reflexiu, kvalitu metodických postupov a efektívnosť vybraných aktivít na rozvoj občianskych zručností.

## ZÁVER

V príspevku sme sa snažili priblížiť problematiku kľúčových kompetencií, konkrétne občianskych kompetencií, ktoré sú predmetom nášho výskumu. Následne sme nadviazali na projekt dizertačnej práce, na jeho výskumné ciele, metódy a výskumné otázky. Predpokladáme, že navrhovaný výskum nám poskytne reálny obraz o súčasnom stave rozvoja občianskych kompetencií u detí mladšieho školského veku v školskom klube z pohľadu pedagógov a umožní nám hlbšie preniknúť do tejto problematiky. Empirická mikroanalýza tréningu (krúžku) nám prinesie zistenia s teoretickou a praktickou hodnotou, ktoré sú použiteľné na: zlepšenie výučby, vyhodnotenie efektívnosti edukačných procesov, ale aj na ďalšie vedecko-výskumné účely v oblasti rozvoja občianskych zručností. Výsledky výskumu nám poskytnú podklady na zlepšenie výchovno-vzdelávacieho procesu v oblasti rozvoja občianskych zručností.

## Literatúra:

BEDNAŘIK, A. a kol. 2004. *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať. Príručka pre pracovníkov s deťmi a mladými ľuďmi.* Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska, 2004. ISBN 80-969209-52.

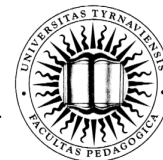
BELZ, H. - SIEGRIST, M. 2011. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry.* Praha: Portál, 2011, ISBN 978-80-7367-930-9.

CRITTENDEN, J. - LEVINE, P. 2013. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy - "Civic Education"*, Stanford: Metaphysics Research Lab, Stanford University, ISBN 1095-5054.

HÁJEK, B., HOFBAUER, B. - PÁVKOVÁ, J. 2008. *Pedagogické ovlivňování volného času.* Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-473-1.

HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum.* Praha: Portál, ISBN 80-7367-040-2.

HLAVÁČOVÁ, Z. 2012. *Kompetenčný profil edukanta a edukátora v predprimárnom a primárnom vzdelávaní.* Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, ISBN 978-80-8084-825-5.



HRMKO, R. - TUREK, I. 2003. *Kľúčové kompetencie I*. Bratislava: Slovenská technická univerzita, ISBN 80-227-1881-5.

KOLLÁRIKOVÁ, Z. - PUPALA, B. a kol. 2001. *Předšolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-585-7.

KOUTEKOVÁ, M. 2003. *Osobnosť vychovávateľa v systéme výchovy mimo vyučovania*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB,.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2004. *Pedagogika voľného času. Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi*. Bratislava: Polygrafické stredisko UK, 2004. ISBN 80-2231930-9.

MANDOVÁ, T., JAKUBOVSKÁ, V. - PREDANOCYOVÁ, Ľ. 2008. *Slovenský učiteľ kompetentný pre Európu. Rozširovanie kompetencií učiteľa a náuky o spoločnosti v intenciách aktuálnych spoločenských problémov*. Nitra: CCV PF UKF, 2008. ISBN 978-80-80-8094-267-0.

MISTRÍK, E. a kol., 2001. *Občan a občianstvo*. Veľký Biel: POPE PRINT, 2001, ISBN 80-968626-6-9.

PÁVKOVÁ, J. a kol. 1999. *Pedagogika voľného času*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-295-5.

PODHÁJECKÁ, M. - GUZIOVÁ, K. 2012. *Kompetencie v predškolskej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2012, ISBN 978-80-555-0592-3.

PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997, ISBN 80-7178-170-3.

SILBERMAN, M. 1997. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování (osvědčené způsoby efektivního vyučování)*. Praha: Portál, 1997.

SILVERMAN, D. 2005. *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar, 2005. ISBN 80-551-0904-4.

TUREK, I. 2003. *Kľúčové kompetencie – Úvod do problematiky*. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum, 2003, ISBN 80-8041-446-7.

TUREK, I. 2009. *K problematike kľúčových kompetencií. Manažment školy v praxi*. 12/2009 Bratislava: Iura Edition, 2009.

TVORBA VÝCHOVNÝCH PROGRAMOV V ŠKOLSKÝCH ZARIADENIACH (ukážka). 2009. Štátny pedagogický ústav, Bratislava.

ZÁKON č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov

ISCED 1 - Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike (primárne vzdelávanie) - platné od 1.9.2011.



ODPORÚČANIE EURÓPSKEHO PARLAMENTU A RADY z 18. decembra 2006 o  
*klúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie* (2006/962/ES)  
<https://www.minedu.sk/data/att/2318.pdf>.

**Autor:**

Mgr, Ľubica Turoňová  
Katedra etickej a občianskej výchovy  
Pedagogická fakulta  
Univerzita Komenského v Bratislave  
Račianska 59,  
813 34 Bratislava  
e-mail: [lubica.turonova@gmail.com](mailto:lubica.turonova@gmail.com)

## ANALÝZA SÚČASNÉHO STAVU VÝUČBY ETICKEJ VÝCHOVY V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ (PROJEKT VÝSKUMU)

Peter Uhrin

### Abstrakt

*Príspevok prezentuje projekt kvalitatívneho výskumu zameraného na analýzu súčasného stavu výučby etickej výchovy v primárnom vzdelávaní. Predstavuje pojem a poňatie kurikula etickej výchovy, cieľ a predmet výskumu, úlohy výskumu, výskumné otázky, metódy a techniky zvolené pri zbere kvalitatívnych údajov. V závere príspevku prezentujeme predpokladaný vlastný prínos práce a odporúčania pre výučbu etickej výchovy v praxi.*

### ÚVOD

V súčasnosti sa v oblasti pedagogického výskumu čoraz viac do popredia dostáva kvalitatívny výskum. Kvalitatívny výskum je charakterizovaný ako hĺbkový, holistický opis skúmaného javu. Jeho úlohou a cieľom je získať prehľad čo najväčšieho množstva dimenzií daného problému, vytváranie nových hypotéz, nového porozumenia, odkrývanie vzájomných vzťahov medzi javmi a vytváranie novej teórie. Prostredníctvom kvalitatívneho výskumu je možné preniknúť do hĺbky výučby etickej výchovy, prebiehajúcich procesov vo výučbe, odhaliť faktory, ktoré ovplyvňujú výučbu, ale hlavne zistiť reálne potreby a skúsenosti učiteľov etickej výchovy v praxi.

### KURIKULUM ETICKEJ VÝCHOVY V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Etická výchova v primárnom vzdelávaní na Slovensku sa podľa Štátneho vzdelávacieho programu (2011) zameriava na výchovu k prosociálnosti, ktorá sa odráža v morálnych postojoch a regulácii správania žiakov. Jej poslaním je vychovať osobnosť s vlastnou identitou a hodnotovou orientáciou, v ktorej úcta k človeku a k prírode, spolupráca, prosociálnosť a národné hodnoty zaujímajú významné miesto. (ŠVP Etická výchova, Príloha ISCED 1, 2011) Vyučovací predmet etická výchova má aplikačný charakter a je „zameraný na rozvoj personálnych, sociálnych a morálnych kvalít osobnosti dieťaťa, a preto má predpoklady rozvíjať v deťoch dobro i česťnosť, zodpovednosť, schopnosť vytvárať a udržiavať priateľstvá, byť kompetentným riadiť svoj život, ale svojou aplikačnou povahou aj podporiť občiansku participáciu.“ (Korim a kol., 2009, s. 31)

V súčasnosti sa problematika kurikula etickej výchovy dostáva do popredia v procese transformácie vzdelávania. Nové kurikulárne prístupy reflektujú meniaci sa sociokultúrny kontext a reagujú na potreby človeka 21. storočia. Súhlasíme s názorom Walterovej (1994, s. 10), že „väčšia otvorenosť kurikula a jeho orientácia na rozvoj kompetencií je dôsledkom

hľadania rovnováhy medzi spoločenskými požiadavkami a individuálnymi vzdelávacími potrebami.“

Význam pojmu kurikulum môže v odbornom kontexte splývať s inými pojmami alebo ich aj nahradzovať. Jedným zo spôsobov ako identifikovať a rozlíšiť významy pojmu kurikulum je zamerať sa na jeho definičný rozsah. V najužšom slove zmysle je kurikulum stotožnené s obsahom vzdelávania, teda s formou oficiálneho dokumentu predpisujúceho edukačné postupy. Toto doteraz najfrekvencovanejšie ponímanie pojmu kurikulum však limituje a redukuje úvahy o plánovaní edukácie alebo o edukačnej reforme iba na diskusiu o výbere a usporiadaní vhodného učiva (zväčša prezentovaného vo forme poznatkov). Okrem samotného obsahu vzdelávania môže pojem kurikulum zahŕňať aj orientáciu na teleologickú alebo axiologickú rovinu zámerov a cieľov. Dané ponímanie pojmu kurikulum je reflektované v slovenskom ekvivalente ako cieľový program výučby, ktorý preferuje Š. Švec (1998). Vo svojom širšom definičnom koncepte odkazuje kurikulum na sumu skúseností žiaka, ktoré získava počas procesov vzdelávania, a to tak v prostredí školy, ako i mimo nej. Môžeme teda povedať, že do definičného odboru pojmu sú zahrnuté aj ostatné okolnosti, akými sú sociálny kontext, interakcie v triede, metakurikulum alebo skryté, neformálne, implicitné, či nulové kurikulum. (Eisner, 2002, Walterová, 1994)

Na širší definičný koncept pojmu kurikula poukazujú aj iní autori:

- J. Maňák (in: J. Maňák - T. Janík - V. Švec, 2008, s. 14) kurikulum chápe ako obsah vzdelania (učivo) v širšom zmysle slova a proces jeho osvojovania, t. j. ako všetky skúsenosti žiaka (učiaceho sa), ktoré získava v školskom (vzdelávacom) prostredí a činnosti spojené s jeho osvojovaním i hodnotením.
- J. Průcha - E. Walterová - J. Mareš (2001, s. 110) charakterizujú kurikulum ako vzdelávací program (projekt, plán); priebeh štúdia a jeho obsah; obsah všetkých skúseností, ktoré žiaci získavajú v škole a v činnostiach spätých so školou, ich plánovanie a hodnotenie. Autori usudzujú, že kurikulum sa sústreďuje najmä na žiaka, pričom zahŕňa ciele, obsah, metódy, spôsoby organizácie i hodnotenia školského vzdelávania.
- Podľa A. Douškovej (2005, s.67) pojem kurikulum zahŕňa „proces, prostredie a prostriedky, prostredníctvom ktorých sa dosahujú stanovené ciele.“

•  
Pri tvorbe kurikula (aj etickej výchovy) by mohli učiteľom pomôcť odpovede na sedem základných otázok, ktoré navrhuje E. Walterová (1994) Prečo? Koho? Ako? Kedy? V čom? Za akých podmienok? S akými očakávanými efektmi vzdelávať? Tabuľka č. 1 prehľadne zobrazuje dané otázky.

Tabuľka č. 1: Východiská a kategórie kurikula (podľa E. Walterovej, 1994)

	Otázka	Východisko kurikula	Kategórie
Vzdelávať	Prečo?	Ciele, potreby, hodnoty, perspektívy.	Ciele, funkcie.
	Koho?	Zvláštnosti vekové, sociálne, etnické, sexuálne.	Charakteristiky učiaceho sa.
	Čo?	Poznatky z oblasti vedeckej, umeleckej a praktickej.	Obsah.
	Kedy?	Časový rozsah, ročník, časová jednotka.	Čas.
	Ako?	Stratégie učenia, metódy výučby, komunikácia, organizácia učenia, mimotriedna činnosť.	Metódy, postupy.
	Podmienky	Legislatíva, riadenie, vybavenie, prostredie, klíma, spolupráca, materiály.	Organizácia.
	Výsledky	Hodnotenie, prostriedky, kontrola, využitie.	Kontrola, hodnotenie.

Uvedené otázky sa podľa E. Walterovej vzťahujú na procesy plánovania, realizácie aj hodnotenia inštitucionálneho vzdelávania v rovine individuálnej, miestnej, národnej či medzinárodnej.

### Empirická časť výskumu

V našej dizertačnej práci sme základe témy práce *Analýza a modifikácia kurikula etickej výchovy v primárnom vzdelávaní* zvolili kvalitatívny výskum, ktorý je charakterizovaný ako proces hľadania porozumenia, založený na rôznych metodologických tradíciách skúmania daného sociálneho problému. Výskumník vytvára komplexný holistický obraz o skutočnosti, analyzuje rôzne typy textov a uskutočňuje skúmanie v prirodzených podmienkach. (Creswell, 1998, In: Hendl, 2005) V oblasti tohto typu výskumu sa snaha výskumníka zameria na hlboký a kontextuálne zakotvený opis širokodefinovaného javu, o ktorom prináša čo najviac možných informácií.

Zámerom práce je získať podrobný kvalitatívny opis súčasnej realizácie predmetu etická výchova v primárnom vzdelávaní. Opis by mal zahŕňať aj možnosti modifikácie kurikula etickej výchovy v kontexte cieľov a obsahu. Myslíme si, že je potrebné podať o výučbe etickej výchovy čo najviac možných kvalitatívnych informácií, ktoré by nám priblížili súčasný stav výučby etickej výchovy (na určitej vzorke) a poslúžili ako prostriedok na následnú modifikáciu kurikula etickej výchovy.

Tabuľka č. 2: Prednosti a limity kvalitatívneho výskumu (podľa Hendl, 2005)

Prednosti kvalitatívneho výskumu	Limity kvalitatívneho výskumu
Získava podrobný opis a prehľad pri skúmaní jednotlivca, skupiny, skutočnosti, fenoménu	Získaná znalosť nemusí byť zovšeobecniteľná na celú populáciu a do iného prostredia
Skúma fenomén v prirodzenom prostredí	Je ťažké uskutočňovať kvantitatívne predikcie
Umožňuje študovať procesy	Je ťažké testovať hypotézy a teórie
Umožňuje navrhovať teórie	Analýza dát a ich zber sú často veľmi náročné z hľadiska etapizácie
Dobre reaguje na lokálne situácie a podmienky	Výsledky sú ľahšie ovplyvniteľné výskumníkom a jeho osobnými preferenciami
Hľadá lokálne (idiografické) príčinné súvislosti	
Pomáha pri počiatočnej explorácii fenoménu	

Na základe predností kvalitatívneho výskumu, ktoré uvádzame v tabuľke T2 a zámeru výskumnej práce usudzujeme, že kvalitatívny charakter výskumu je pre našu prácu najvhodnejším riešením.

### Predmet a cieľ výskumu

Predmetom výskumu dizertačnej práce je *súčasný stav výučby etickej výchovy v primárnom vzdelávaní, proces výučby etickej výchovy a návrh optimálneho, modifikovaného kurikula etickej výchovy v oblasti cieľov a obsahu*. Subjektmi výskumu sú učitelia etickej výchovy v primárnom vzdelávaní a žiaci 1.-4. ročníka.

Cieľ práce sme sumarizovali do troch základných kategórií, a to zistiť:

- aké sú **očakávania** učiteľov etickej výchovy od predmetu etická výchova,
- ktoré **faktory** súvisia s výučbou predmetu etická výchova,
- aké **procesy** prebiehajú počas výučby etickej výchovy.

### Výskumné otázky

Podstatou kvalitatívneho výskumu je široký zber dát bez toho, aby na začiatku výskumu boli stanovené základné premenné. Takisto nie sú dopredu stanovené hypotézy a výskumný projekt nie je závislý od teórie, ktorú predtým niekto vytvoril. Podstata kvalitatívneho výskumu spočíva v indukcii, čo znamená nazbierať čo najviac možných dát, hľadať určité podobnosti, ktoré sa v dátach vyskytujú a následne formulovať predbežné závery. Výstupom z týchto záverov sú potom hypotézy alebo teórie o danom jave/skutočnosti, ktoré sú však platné len pre danú vzorku respondentov a nemôžu byť zovšeobecňované. Na základe cieľa práce a typu výskumu sme zvolili tri základné kategórie výskumných otázok:

1. Aké sú **očakávania** učiteľov etickej výchovy od predmetu etickej výchovy?

- Aký postoj majú učitelia etickej výchovy k vyučovaciemu predmetu etická výchova?
  - Aký vplyv má predmet etická výchova na žiakov z pohľadu učiteľov etickej výchovy?
  - Aké je prepojenie etickej výchovy s inými predmetmi na primárnom stupni školy?
2. Ktoré **faktory** súvisia výučbou etickej výchovy?
- Aké sú podľa učiteľov prekážky vo výučbe etickej výchovy na primárnom stupni školy?
  - Aká je kvalifikácia učiteľov vyučujúcich etickú výchovu na primárnom stupni školy?
3. Aké **procesy** prebiehajú pri realizácii výučby etickej výchovy?
- Ako učitelia transformujú Štátny vzdelávací program (ŠVP) do školského vzdelávacieho programu (ŠkVP) v oblasti etickej výchovy v primárnom vzdelávaní?
  - Ako učitelia postupujú pri tvorbe časovo-tematického plánu v etickej výchove?
  - Ako učitelia plánujú/projektujú výučbu etickej výchovy?
  - Ako prebieha výučba etickej výchovy?

### Úlohy výskumu

- Komparovať súčasné výskumy v oblasti etickej výchovy v kontexte cieľov a obsahu.
- Analyzovať štátne dokumenty (ŠVP) z etickej výchovy, ktoré ovplyvňujú proces výučby etickej výchovy a tvorbu školského vzdelávacieho programu v primárnom vzdelávaní
- Realizovať techniku ohniskových skupín (focus group) s učiteľmi etickej výchovy v primárnom vzdelávaní.
- Realizovať pozorovania v triedach primárneho vzdelávania so zameraním na výučbu etickej výchovy.
- Analyzovať školské vzdelávacie programy z etickej výchovy vo vybraných školách.
- Interpretovať výsledky výskumu a vypracovať záverečnú správu výskumu.
- Na základe získaných údajov navrhnúť možnosti modifikácie kurikula etickej výchovy v primárnom vzdelávaní v oblasti cieľov, obsahu a stratégie výučby.

### Výskumné metódy a techniky

Vzhľadom na cieľ práce a typ výskumu sme sa rozhodli pre použitie prístupu *viacerých výskumných metód a techník pri zbere údajov* ako podmienok a noriem kvality kvalitatívneho výskumu. Výskumník prostredníctvom kombinácie viacerých metód kontroluje a prekonáva skreslenia pri získavaní údajov, ich analýze a tvorbe teórie. (Gavora, 2006) Kombinácia viacerých výskumných metód zaručuje rôznorodosť pohľadov na skúmanú otázku a podporuje získanie ďalších informácií, vedie k obohateniu a porovnávaniu rôznych aspektov skúmaného problému.

1. *Ohnisková skupina (Focus group)* – je výskumná metóda, pomocou ktorej získavame informácie prostredníctvom skupinových interakcií, ktoré vznikajú samovoľne a prebiehajú v diskusii na vopred stanovenú tému. Podstatou ohniskovej skupiny je téma/ohnisko, ktorá sa odvíja od samotného výskumného problému a výskumných otázok. Podmienkou je, aby téma bola jasne zrozumiteľná pre všetkých účastníkov diskusie. Za ideálny počet účastníkov diskusie považujú R. Švariček – K. Šeďová (2007)

rozmedzie medzi šiestimi a ôsmimi účastníkmi v závislosti od špecifikácie výskumu. Kľúčovú pozíciu tejto techniky tvorí rola moderátora. Moderátor ohniskovej skupiny je zodpovedný za priebeh a riadenie diskusie. Jeho úlohou je podporovať účastníkov v zapojení sa do diskusie a pomáhať im vo vyjadrovaní svojich názorov, postojov a pocitov. (R. Švariček – K. Šeďová, 2007) Na základe tabuľky č. 3 môžeme jednoznačne určiť pozitíva techniky ohniskových skupín.

**Tabuľka č. 3:** *Výhody a limity použitia ohniskových skupín (podľa R. Švariček, K. Šeďová, 2007)*

<b>Výhody ohniskovej skupiny</b>	<b>Limity ohniskovej skupiny</b>
Prináša spoľahlivé dáta pri rozumných finančných aj časových nákladoch.	Počet otázok obmedzený zložením skupiny.
Interakcie medzi účastníkmi zvyšujú kvalitu dát.	Vyžaduje značné moderátorské schopnosti.
Technika je zábavnejšia pre účastníkov ako rozhovor/ interview.	Kontroverzné a osobné témy nemajú nádej na úspech.
Podáva rozmanitosť jednotlivých názorov/názorové spektrum.	Diskusia sa odohráva mimo prirodzeného prostredia.
Užitočnosť pri identifikácii významných a majoritných tém a vplyvov.	Nezameriava sa na mikroanalýzu zložitých problémov.

2. *Participačné pozorovanie (participant observation)* – môžeme definovať ako dlhodobé, systematické a reflexívne sledovanie prebiehajúcich procesov priamo v teréne s cieľom objaviť a reprezentovať sociálny život a proces. (R. Švariček – K. Šeďová, 2007) Ide o pozorovanie, ktoré by v prípade nami realizovaného výskumu malo tvoriť základ pre rozsiahle a hlboké poznanie interpersonálnych vzťahov v skupinách, ktoré sledujeme. Pozorovateľ sa v procese pozorovania stáva účastníkom interakcií a od ostatných účastníkov sa odlišuje mierou účasti na aktivitách. Jeho úlohou je podrobne zachytávať procesy odohrávajúce sa v priebehu výučby a odpovedať na základnú otázku: *Ako tieto procesy prebehli?*

**Tabuľka č. 4:** *Výhody participačného pozorovania (podľa R. Švariček, K. Šeďová, 2007; Hendl, 2005)*

<b>Výhody participačného pozorovania</b>
Deskriptívne zachycuje, čo sa deje a ako situácia vyzerá.
Umožňuje pochopiť kontext, v ktorom sa situácia odohráva.
Dovoľuje pozorovateľovi byť otvorený voči problémom a nespoliehať sa na koncepty, ktoré opisujú daný jav v teoretickej literatúre.
Umožňuje pozorovateľovi zachytiť rutinné informácie, o ktorých respondenti málokedy hovoria v rozhovoroch.
Možnosť objaviť javy, ktorým sa zatiaľ nikto nevenoval v odbornej literatúre.
Pozorovateľ môže vidieť to, čo účastníci situácie nevidia.
Vedie k tomu, aby si pozorovateľ urobil vlastný názor na pozorované javy.

Metódu pozorovania je podľa odborníkov (Hendl, Švaříček, Šed'ová) vhodné, aj na základe výhod (tabuľka č. 4), spojiť s rozhovorom, pretože takéto spojenie umožňuje výskumníkovi urobiť si komplexný obraz o danej situácii. Môžeme povedať, že obe metódy sa vo výskume vzájomne prelínajú. Z rozhovorov získavame témy na pozorovanie a pozorovanie vytvára hĺbku a oporu pre otázky rozhovoru.

3. *Obsahová analýza* – ako výskumná metóda je procedúra na objektívny, systematický a kvantitatívny opis zjavného obsahu komunikácie. (Silverman, 2005) Je vhodným výskumným nástrojom na overenie (validizáciu) zistení uskutočnených pomocou iných výskumných metód. (Gavora, 2001) V práci využijeme túto metódu na analýzu školských vzdelávacích programov v oblasti etickej výchovy na vybraných školách. Prevažne kvalitatívna analýza textu sa uplatňuje najmä v humanitných vedách o výchove prostredníctvom rozmanitých postupov a pojmového myšlienkového rozboru a výkladu významu a zmyslu textu v jeho kontexte. Slúži na tvorbu záverov, úsudkov, implikácií a dedukcií alebo domnienok prostredníctvom objektívneho identifikovania kvantitatívnych i kvalitatívnych charakteristík komunikátorov, napr. oznamov, správ, hlavných myšlienok a pod. (Švec a kol., 1998)

### **Analýza a interpretácia údajov**

Prvým krokom pri analýze získaných údajov je ich transkripčia, prepis. Termínom transkripčia označujeme proces prevodu dát do textovej podoby. Najpoužívanejším postupom je doslovná transkripčia, ktorá poskytuje komfort pri práci s textom a stimuluje výskumníka bohatosťou dát. (Skutil, 2011) Negatívom takéhoto postupu je vysoká časová náročnosť.

V oblasti spracovania a analýzy dát (vo forme textov - prepisov rozhovorov/diskusie, záznamov z pozorovania) sa stotožňujeme s názorom R. Švaříčka a K. Šed'ovej (2007, s. 211) „že existuje pomerne univerzálny a efektívny spôsob ako naštartovať analýzu dát, a to tzv. *otvorené kódovanie*.“ Otvorené kódovanie je technika, ktorá bola vyvinutá v rámci analytického aparátu zakotvenej teórie. Vďaka svojej jednoduchosti a zároveň účinnosti je používaná a použiteľná v širokej škále kvalitatívnych výskumov. Pod pojmom kódovanie rozumieme proces, pomocou ktorého sú údaje rozobraté, konceptualizované a následne zložené novým spôsobom. Pri otvorenom kódovaní postupujeme tak, že najskôr analyzovaný text (prepísaný rozhovor, záznam z pozorovania, dokument) rozdelíme na jednotky. Jednotkou môže byť slovo, zloženie slov, veta alebo odstavec. Pri takomto postupe kódovania sa neodporúča voliť hranice jednotky príliš formálne, ale skôr podľa významu. To znamená, že sa z jednotky stáva významový celok rôznej veľkosti. Takýto postup vedie k tomu, že sa hranice významových celkov budú prekrývať. Každý vzniknutej jednotke priradíme označenie – kód. Pri voľbe kódu si kladieme otázku, čo daná jednotka predstavuje, aký jav alebo tému prezentuje.

*Tabuľka č. 5: Návodné otázky pre kódovanie podľa Flicka, 2006 (In: R. Švaříček – K. Šed'ová, 2007)*

<b>Čo?</b>	Čo je podstavou javu? O akom fenoméne sa hovorí?
<b>Kto?</b>	O aké osoby ide? V akých rolách vystupujú?
<b>Ako?</b>	O ktorých vlastnostiach javu sa hovorí, alebo o ktorých sa mlčí?
<b>Kedy? Ako dlho?</b>	Aký je čas a trvanie?
<b>Kde?</b>	Kde a v akom priestore sa dianie lokalizuje?
<b>Ako silno?</b>	Aká je intenzita javov alebo ich vlastností?
<b>Prečo?</b>	Aké sú príčiny?
<b>Kvôli čomu?</b>	S akým zámerom aktéri konajú?
<b>Pomocou čoho?</b>	Aké sú stratégie v dosiahnutí cieľa?

Navodené otázky prezentované v tabuľke T5 slúžia ako pomôcka na voľbu slova. Na spracovanie a organizáciu kvalitatívnych dát z výskumných techník je možné využiť počítačové programy Atlas.ti alebo CDC EZ-TEXT, ktoré poskytujú systematizáciu údajov, poznámok, textov, navrhnutých konceptov alebo prvkov teórie a pod. a tým zjednodušujú prácu výskumníkovi pri kódovaní dát. (Hendl, J., 2005, s. 377)

### Postup a etapy výskumu

Organizáciu výskumu sme hierarchicky usporiadali do troch základných časových etáp.

1. Etapa (január 2013 – október 2013)
  - Teoretická analýza a komparácia súčasných výskumov v oblasti etickej výchovy.
  - Analýza štátnych dokumentov (ŠVP), ktoré ovplyvňujú proces výučby a tvorbu školského vzdelávacieho programu z etickej výchovy v primárnom vzdelávaní.
  - Analýza školských vzdelávacích programov z etickej výchovy na vybraných školách.
2. Etapa (november 2013 – február 2014)
  - Realizácia techniky ohniskových skupín (focus groups) s učiteľmi etickej výchovy v primárnom vzdelávaní.
  - Realizácia výskumnej metódy pozorovanie v triedach primárneho vzdelávania so zameraním na výučbu etickej výchovy.
  - Spracovanie výsledkov výskumu (priebežne – po realizácii výskumnej metódy).
3. Etapa (február 2013 – jún 2014)
  - Analýza dát získaných z výskumných metód.
  - Interpretácia výsledkov výskumu.
  - Návrh možnej modifikácie kurikula etickej výchovy v primárnom vzdelávaní v oblasti cieľov a obsahu.
  - Vypracovanie záverečnej správy výskumu.
  - Publikovanie výsledkov na vedeckých konferenciách.

### Záver a odporúčania

Predpokladaný vlastný prínos vnímame najmä v:

- kvalitatívnom opise súčasnej výučby etickej výchovy v primárnom vzdelávaní,

- modifikácii kurikula etickej výchovy v oblasti systematizácie cieľov a obsahu učiva v kontexte sociomorálneho rozvoja osobnosti dieťaťa mladšieho školského veku,
- úprave cieľov etickej výchovy v primárnom vzdelávaní tak, aby spĺňali požiadavky na korektne stanovený cieľ,
- úprave súčasného obsahu/tematických celkov,
- návrhoch ďalších aplikačných tém a tematických celkov, zameraných na aktuálne problémy spoločnosti,
- návrhoch zmien v kurikule etickej výchovy, ktoré pozitívne ovplyvňujú personálny a sociomorálny rozvoj osobnosti dieťaťa na primárnom stupni školy,
- zostavení metodického materiálu podľa potrieb učiteľov etickej výchovy v primárnom vzdelávaní.

Odporúčania budú formulované a určené:

- učiteľom etickej výchovy na 1. stupni základnej školy,
- školiteľom a organizátorom rôznych kurzov a školení z etickej výchovy,
- tvorcom študijných programov pre študentov etickej výchovy na vysokých školách,
- odborným pracovníkom pracujúcim na metodicko-pedagogických centrách a príslušných inštitúciách,
- vedecko-výskumným pracovníkom a teoretikom v oblasti etickej výchovy.

Etická výchova má potenciál vo svojom kurikule vytvoriť podmienky na spoznanie pravidiel, noriem a princípov našej kultúry a prostredníctvom uvedomenia si existencie iných kultúr a národov pochopiť a akceptovať ich také, aké sú. Mala by byť schopná svojím obsahom zabezpečiť nielen pozitívne vnímanie seba ako osobnosti, ale aj naučiť človeka akceptovať a prijímať vlastné hodnoty a normy spoločnosti, rozvíjať osobnosť v zmysle personalizácie a socializácie a napomáhať v celoživotnom vzdelávaní ako nástroj výchovy k humánnosti, zodpovednosti, morálnemu, dobrému a šťastnému životu.

## ZÁVER

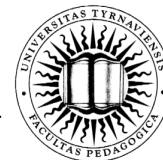
Na záver konštatujeme, že považujeme za potrebné modifikovať kurikulum etickej výchovy v primárnom vzdelávaní v oblasti cieľov etickej výchovy tak, aby spĺňali požiadavky na správne stanovený cieľ výučby a v oblasti obsahu predmetu, a to hlavne v úprave súčasných tematických celkov a v návrhoch ďalších aplikačných tém, zameraných na aktuálne problémy spoločnosti. Pomocou modifikovaného kurikula tak významnejšie podporiť osobnostný a sociomorálny rozvoj dieťaťa mladšieho školského veku.

## Literatúra

DOUŠKOVÁ, A 2005. Ciele vzdelávania, druhy cieľov v riadenej výučbe a projektovanie učenia sa žiakov. In Petlák E. a kol.: *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava: Iris, s. 67, 69 ISBN 80-89018-89-0.

EISNER, E. W. 2002. *The Educational Imagination : On the Design and Evaluation of School Programs*. Columbus, Ohio: Allyn & Bacon / Merrill, ISBN 0-13-094287-1.

GAVORA, P. 2001. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: UK, 236 s. ISBN 80-223-1628-8.



GAVORA, P. 2006. *Spríevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent, 239 s. ISBN 80-88904-46-3

HENDL, J. 2005. *Kvalitatívni výzkum* Praha: Portál, 408 s. ISBN 80-7367-040-2

KORIM, V. a kol. 2009. *Koncepcie etickej výchovy v dynamických premenách*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 189 s. ISBN 978-80-557-0007-6.

MAŇÁK, J., JANÍK, T. -ŠVEC, V. 2008. *Kurikulum v súčasnej škole*. Brno: Paido, 128 s. ISBN 978-80-7315-175-1.

SILVERMAN, D. 2005. *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: IKAR, 327 s. ISBN 80-551-0904-4.

Štátny vzdelávací program *Etická výchova (Vzdelávacia oblasť: Človek a hodnoty) Príloha ISCED 1*. 2011 (cit. 2012-02-14). Dostupné na internete: [http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/vzdelavacie\\_oblasti/eticcka\\_vychova\\_isced1.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/vzdelavacie_oblasti/eticcka_vychova_isced1.pdf)

ŠVAŘÍČEK, R – ŠEĐOVÁ, K. 2007. *Kvalitatívni výzkum v pedagogických vedách*. Praha: Portál, 378 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEC, Š. a kol. 1998. *Metodológia vied o výchove*. Kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume. Bratislava: IRIS, 303 s. ISBN 80-88778-73-5.

WALTEROVÁ, E. 1994. *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita-Centrum pro další vzdělávání učitelů, 192 s. ISBN 80-210-0846-6.

**Autor:**

Mgr. Peter Uhrin

Katedra etickej a občianskej výchovy

Pedagogická fakulta

Univerzita Mateja Bella

Ružová 13

974 11 Banská Bystrica

e-mail: peter.uhrin@umb.sk

## HODNOTA DIEŤAŤA V MINORITNÝCH SKUPINÁCH

Lukáš Vaško

### Abstrakt

*Prečo sa páry i jednotlivci rozhodnú mať dieťa? Aká je hodnota dieťaťa ako ľudskej bytosti? Hodnoty a hodnotové orientácie sú v súčasnosti veľmi častou témou psychologických výskumov. Avšak hodnote dieťaťa sa venuje o čosi menší súbor autorov a konkrétne hodnote dieťaťa v minoritných skupinách sa venuje iba obmedzená pozornosť. Predkladaný príspevok má za úlohu priniesť prehľad literatúry venujúcej sa danej problematike a má ozrejniť dôležitosť tejto témy pre pochopenie spôsobu života minoritných skupín. Príspevok vychádza z dostupnej domácej i zahraničnej literatúry a taktiež z niekoľkých rozhovorov, ktoré spracoval autor príspevku.*

### ÚVOD

#### VYMEDZENIE POJMU HODNOTA

Problematike hodnôt sa začala ako prvá venovať filozofia, začínajúc Platónom, ktorý sa ako prvý z filozofov zaoberal všeobecnými hodnotami. Podľa Platóna je idea zmysel všetkého bytia, základný prvok sveta. Ak sú idey hodnotami, musia smerovať k najvyššej hodnote, a tou je idea dobra, Boh (Cakirpaloglu, 2004).

Podľa Cakirpaloglu (2004) hodnoty predstavujú vytúžené, vedomé tendencie konštituujuce (utvárajúce) bio-psycho-socio-duchovnú podstatu ľudskeho bytia. Hartl a Hartlová (2004) definujú hodnotu vlastnosť, ktorú jedinec prisudzuje situácii, udalosti, objektu, alebo činnosti v spojitosti s uspokojovaním svojich potrieb. Delí ich na hodnoty pozitívne (žiaduce) a negatívne (nežiaduce), na absolútne a relatívne a pod.

Schwartz a Bilsky (1987) definujú hodnoty ako presvedčenia o želaných stavoch a správani, ktoré usmerňujú výber a hodnotenie správania a konania a sú zoradené podľa relatívnej dôležitosti. Allport (1960) delí hodnoty na teoretické, ekonomické, estetické, sociálne, politické a hodnoty spojené s vierou.

Hodnote dieťaťa sa venuje viacero domácich i zahraničných autorov. Matějček (1978) spája hodnotu dieťaťa s pohlavným a rodičovským pudom, spájajúcim človeka s prírodou. A tak je prirodzené a prírodné, aby muž a žena mali svojich potomkov. Je to inštinkt. Na druhej strane je dieťa zároveň dôkaz o schopnosti reprodukcie. A tak oplodniť ženu zo strany muža a porodiť dieťa zo strany ženy znamená vyrovnáť sa s najdôležitejšou biologickou funkciou človeka, definovanou i v knihe Genezis 1, 28: Plodte a množte sa a naplňte zem!

Iné hľadiská vychádzajú z psychosociálnej motivácie, keď dieťa prináša radosť do rodiny. Dieťa dokáže rodinu upevniť, no zároveň môže byť prostriedkom nátlaku na partnera alebo prostriedkom pomsty. Zároveň však pre niektorých rodičov môže byť dieťa i lacnou pracovnou silou a poistkou v starobe (Matějček, 1978).

Lackland Sam (2001) opisuje niekoľko dôvodov, na základe ktorých sa jedinci rozhodujú pre deti. Jeho práca vychádza zo štúdie v deviatich krajinách Afriky. Hodnotu dieťaťa definuje

ako psychologický pojem, vychádzajúci z porovnania očakávaných výhod v porovnaní s očakávanými nákladmi a nevýhodami. Lackland Sam popisuje tri hodnoty dieťaťa, a to ekonomickú/úžitkovú hodnotu (economic value of children e-VOC), psychologickú (psychological p-VOC) a sociálnu (social s-VOC). Psychologické hodnoty opisujú šťastie, radosť, priateľstvo, nepohodlie a stres – tieto hodnoty rodičia očakávajú od dieťaťa. Sociálne hodnoty dieťaťa sú uvádzané ako očakávané sociálne výhody a nevýhody, ako napríklad sociálne postavenie, súhlas spoločnosti a pod. S-VOC súvisia s predstavami o ideálnej rodine, manželstve a o úlohe žien. V niektorých afrických kultúrach je dieťa podmienkou na prijatie medzi dospelých mužov a ženy. Ekonomická hodnota dieťaťa je vyjadrená očakávaným prínosom dieťaťa, očakávanou dospelosťou a bude poskytovaním ekonomickej podpory svojim rodičom. Toto očakávanie vo svojej práci popisuje aj Kofi Teye (2012) v Ghane, kde neexistuje sociálna podpora štátu. Od detí sa zároveň očakáva ich zapojenie do domácich prác a starostlivosť o mladších súrodencov. Význam jednotlivých druhov hodnôt je odlišný a je závislý od kultúrneho prostredia.

Podobne hodnotu dieťaťa rozlišuje i Matějček, a to na hodnotu dieťaťa ako stimulačného činiteľa, dieťa ako zmysel života ženy i muža, ako istota v citových vzťahoch a (ekonomická) poistka pre starobu a napokon hodnota dieťaťa v dodávaní spoločenského statusu rodičom.

Sociálnu hodnotu dieťaťa potvrdzuje vo svojej práci prof. Možný (2014), ktorý tvrdí, že v súčasnosti postupne narastá i vnímanie sociálneho tlaku materstva. Zároveň dodáva, že materstvo je podporované aj vplyvom médií, ktoré čoraz častejšie prinášajú obraz matky, ktorá je v živote úspešná a je na čele významných firiem. Tento obraz úspešnej matky tak vyvracia názor, že dieťa a kariéra sa navzájom vylučujú.

Hodnote detí sa v Českej republike venoval Matějček (1978), ktorý zisťoval dôvody rozhodnutia sa pre deti. Rodičia najčastejšie hovoria o „náplni života“, „uspokojení citových potrieb“, „príliv podnetov“. Hodnota dieťaťa sa u rodičov odráža aj s poukázaním na pohlavie dieťaťa. Ako opisuje Matějček, chlapec je vítaný ako prvé dieťa podľa otcov i matiek, čo súvisí i s kultúrnou tradíciou.

O zmene hodnotového systému, a zároveň o zmene hodnoty materstva a rodičovstva pojednáva vo svojej práci Šamanová (2006), ktorá hovorí o zmenách nastávajúcich po zmene socialistického režimu. V tom čase narodenie dieťaťa znamenalo skoršiu možnosť pridelenia bytu. Na druhej strane, po skončení režimu narodenie dieťaťa bránilo v rozvoji kariéry, ktorá bola umožnená otvorením hraníc. Porovnanie zistení Šamanovej a Možného poukazuje na posun v hodnotovej orientácii súvisiaci so zmenou spoločenského režimu.

V rámci posunu hodnotovej orientácie je vidieť i medzipohlavnú rozdielnosť. Ženy častejšie kladú dôraz na rodinné hodnoty, mať dieťa, vydať sa. Muži kladú dôraz na neformálny partnerský vzťah a úspechy v zamestnaní (Šamanová, 2006).

## **HODNOTA DIEŤAŤA Z POHĽADU RÓMSKEJ MINORITY**

V dizertačnej práci sa chceme zamerať na hodnotu dieťaťa v rómskej minorite na Slovensku a na vzťah hodnoty dieťaťa a jeho následného vzdelávania. Ako hodnota dieťaťa ovplyvňuje jeho zaradenie do vzdelávacích inštitúcií.

Ako príklad uvádzame výskum rómskych žiakov vo Veľkej Británii autorov Fremlová a Ureche (2011). Autori vypracovali porovnanie medzi vzdelávaním vo Veľkej Británii a na Slovensku a v Čechách. Podľa ich zistení, väčšina rodičov rómskych detí uprednostňuje vzdelávanie v Anglicku, pretože podľa ich tvrdení, majú vo Veľkej Británii lepšie podmienky na vzdelávanie ako na Slovensku či v Čechách. Zároveň uvádzajú, že vo Veľkej Británii neexistuje taká vysoká miera rasistického vnímania rómskej minority ako na území Slovenska či Českej republiky – V týchto zisteniach môžeme pozorovať hodnotu rómskeho dieťaťa pre ich rodičov, ktorí sa snažia nájsť čo najvhodnejšie vzdelanie pre svoje deti.

Avšak na druhej strane autori uvádzajú, že vo Veľkej Británii má značná časť rómskej minority problémy pri uplatnení sa na trhu práce a s tým súvisiace problémy s ubytovaním. Väčšina rómskych rodín žije na pokraji chudoby a často v jednej domácnosti spolu s viacerými rodinami. Z tohto dôvodu rodina uprednostňuje, ak im deti pomáhajú pri získavaní financií na živobytie. Práve toto je jeden z dôvodov, prečo vyššie sekundárne vzdelávacie inštitúcie navštevuje iba malé množstvo rómskych detí, avšak primárne vzdelávanie absolvuje väčšina z nich – tieto vyjadrenia korešpondujú s ekonomickou hodnotou dieťaťa E-VOC Lacklanda Sama a zároveň s vyjadrením ekonomickej poistky pre starobu Matějčeka.

### **Výpovede rodičov rómskych detí vo vzťahu k ich vzdelávaniu**

V rámci projektu: „Podpora vzdelávania detí zo sociálne znevýhodneného rodinného prostredia“ (Lukšík, 2013a), sme sa zúčastnili zberu dát z rómskych obydľí v Trnave, a to konkrétne v lokalite Coburgova ulica a Zelenečská ulica, kde bolo našim cieľom zistiť odpovede na otázky, týkajúce sa predpokladaného navštevovania rómskych detí predprimárneho vzdelávania. Projekt mal za úlohu zistiť hlavné stratégie a dôvody umiestňovania, prípadne neumiestňovania detí do materských škôl. Sekundárne však možno na základe výpovedí rodičov približne stanoviť i hodnotu dieťaťa.

Krátke ukážky rozhovorov s rodičmi:

I: Čo si myslíte o tom, že by chodili do škôlky?

Ž: Myslím, že by im mohla pomôcť v učení, lebo není čas sa im venovať. Ja ich mám 12 a není čas, naučiť ho kresliť. On už čochvíla pojde do školy, on si čarbe. Staršie chodia do školy a ja som s týmito celkom sama doma. Ja si myslím, že by im to prospelo. Aspoň by sa naučili nejaké básničky, básičko. Pre mňa není problém.

Ž: Ale my nemáme také deti, len tento má 5 rokov.

I: On by práve mohol ísť do škôlky.

Ž: Ale my sme počuli, že to sa platí a je to drahé, my na to nemáme peniaze.

I: Aké boli prekážky, že nechodil do škôlky?

Ž: Lebo som nepoberala nič. Povedali mi, že nemám právo na nič. (Trochu sme rozprávali o jej právach)

Ž: Mne povedali, že ja nič nepoberám, ja na nič nemám právo, to mi povedali v škôlke.

I: A čo si myslíte o tom, že by tieto vaše deti a vaša vnučka išli do materskej škôlky. Aký máte na to názor.

Ž: Normálny, šak jakože, keď chodil mi do školky aj chlapec aj dzivča. Ja som mala tri deti a všetci chodili do školky, a šecky chodili do 7 rokov lebo im zle vychádzali roky, jak aj tej vnučke mojej. Takže ja som v živote jakože nemala problémy. Rozumíte ma, že hento alebo toto.

I: A čo si myslíte o tom, že by táto vaša dcéra do materskej školy išla. Aký máte na to názor.

Ž: No ja by som ju dala, ale viete ona nie je taká samostatná. Ona sa tuto osamostatní (v centre) ale neviem ako by tam zareagovala na tie deti.

Na základe výpovedí rodičov je zrejmé, že rómski rodičia preferujú možnosť vzdelávania svojich detí a tým zvýšenie ich uplatnenia na trhu práce. Podľa našich zistení im v tom však často bránia prekážky v podobe nedostatku financií, vzdialenosť od vzdelávacej inštitúcie, neprijatie zo strany školy, ťažká životná situácia v rodine (Lukšík, 2013b) a podobne. Môžeme však usudzovať, že dieťa nemá pre rómskych rodičov iba ekonomickú hodnotu (e-VOC), ale i hodnotu psychologickú (p-VOC) a sociálnu (s-VOC).

Predmetom nášho ďalšieho skúmania bude určiť hodnotu dieťaťa vo vzťahu k školskému prostrediu, a to v porovnaní medzi viacerým rómskymi komunitami a rodinami (z rôznych vrstiev s prihliadnutím na celkový príjem rodiny) na území Slovenskej republiky, s prihliadnutím na najvyšší navštevovaný, ukončený, stupeň vzdelania a s prihliadnutím na pohlavie a poradie dieťaťa v rodine. Práca sa pokúsi o vysvetlenie dôvodov umožnenia / neumožnenia vzdelávania zo strany rómskych rodín a pokúsi sa priniesť návrhy na riešenie predostretej problematiky.

## Literatúra

ALLPORT, G. W., VERNON, P. E. - LINDZEYE, G. 1960. *Study of values: a scale for measuring the dominant interests in personality*. Boston, Massachusetts, USA: Houghton Mifflin.

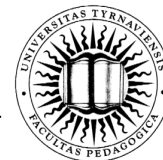
CAKIRPALOGLU, P. 2004. *Psychologie hodnot. Přehled pro humanitní obory*. Olomouc: Votobia, 427 s. ISBN 80-7220-195-6

FREMLOVÁ, L. - URECHE, H. 2011. *From segregation to inclusion: Roma Pupils in the United Kingdom. A Pilot Research Project. Roma Education Found*. Dostupné na: [http://equality.uk.com/Education\\_files/From%20segregation%20to%20integration\\_1.pdf](http://equality.uk.com/Education_files/From%20segregation%20to%20integration_1.pdf), prístup 23. 12. 2013

HARTL, P. - HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 776 s. ISBN 80-7178-303-X

LACKLAND SAM, D. 2001. Value of Children. Effects of globalization on fertility behavior and Child-rearing practices in Ghana. In: *Research Review NS*, 2001, 17.2, s. 5-16

LUKŠÍK, I., et. al. 2013. *Ideme do školky. Metodická příručka pro učitelky materské školy*.



Pezinok: OZ Prevencia AD, 39 s.

LUKŠÍK, I. - LEMEŠOVÁ, M. 2013. *Deti v ťažkých životných situáciách*. Trnava: Typi Universitas Tyrnavensis, 155 s. ISBN 978-80-8082-762-5

MATĚJČEK, Z. 1978. Hodnota dítěte pro rodinu. In: *Demografie*, 1978, 20, 2, s. 134-141, ISSN 0011-8265

MOŽNÝ, I. 2014. *Společenská změna a hodnota dítěte: Shrnutí, diskuse, závěry a otázky pro další výzkum*. Bratislava: Excelentná univerzita, BISLA, 7s. Dostupné: <http://www.exu.sk/index.php?page=2&cid=17&mid=2>, prevzaté 12. 1. 2014

SCHWARTZ, S. - BILSKY, W. 1987. Toward A Universal Psychological Structure of Human Values. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987, 53, 3, s. 550-562.

ŠAMANOVÁ, G. 2006. Hodnota dítěte v individuálním životě a pro společnost. In: *Naše společnost*, 2006, 2, 4, s. 10 – 14, ISSN 1214-438X

TEYE, K. J. 2013. Economic value of children and fertility preferences in a fishing community in Ghana. In: *GeoJournal*, 2013, 78, s. 697-708.

**Autor:**

Mgr. Lukáš Vaško  
Katedra školskej pedagogiky  
Pedagogická fakulta,  
Trnavská univerzita v Trnave  
Priemyselná 4  
918 43 Trnava  
Email: [lukas.vasko@tvu.sk](mailto:lukas.vasko@tvu.sk)

## DIAGNOSTIKOVANIE PÍSANIA DETSKÝCH PRÍBEHOV NA PRIMÁRNOM STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Veronika Vörösová

### Abstrakt:

*V príspevku je uvedená téma našej dizertačnej práce, jej predmet štúdia, hlavné výskumné otázky a predovšetkým teoretický pohľad na danú problematiku. Spomíname významných autorov na Slovensku i v Českej republike, ktorí sa zaoberajú aspoň minimálne príbuznou tematikou. Taktiež zhrnieme v teoretickej rovine rozsah rozpracovania našej témy v zahraničných knižných i internetových zdrojoch.*

### ÚVOD

Predmetom štúdia mojej dizertačnej práce bude diagnostika písania detských príbehov na primárnom stupni základnej školy. Pôjde o problematiku ako celok, to znamená, že náš pohľad bude zahŕňať zadanie témy, jej spracovanie žiakmi prvého stupňa základných škôl, finálne zakončenie príbehu, vyhodnotenie a následne zrealizované interview. Jedným z najčastejšie skloňovaných výrazov v našom príspevku je slovo písanie. Čo si predstavujeme pod pojmom písanie v našej práci? Písanie je médium, ktoré umožňuje ľuďom komunikovať nielen medzi sebou na rôznych miestach a v rôznom čase, ale aj so sebou samými. Keď píšem, píšem, aby som sa naučil to, čo viem, pretože nie vždy tomu plne rozumiem, kým to nepoložím na papier. Prvé pokusy pisateľov sú len hrubé priblíženia toho, čo naozaj mienia, a význam toho, čo mienia, je zo začiatku jasnejší im samým ako publiku. Písanie nesie v sebe inú autoritu ako hovorené slovo. Keď vyberieme napísaný príbeh o tri mesiace neskôr, zistíme, že slová a ich význam si môžeme vychutnať v akomkoľvek čase od prezentácie (Graham, S., Bollinger, A., Olsen, C.B., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., Olinghouse, N. 2012). Toto je fakt, na ktorý musíme poukazovať a predovšetkým, ktorý musíme začleňovať do výučbového procesu na primárnom stupni základných škôl. Chceme sa odlišovať od minulosti, kedy v 80-tych rokoch bolo písanie bežným prostriedkom trestu.

Aj zručnosť písania príbehov musíme nadobudnúť neustálym dlhodobým tréningom. A my sa chceme zamerať práve na spomínaný druhý level písacích schopností u žiakov základných škôl. Preto hlavným cieľom našej práce je fakt, či žiaci prvého stupňa majú schopnosť písať a či ju následne aj rozvíjajú. Zameriame sa na deti 4. ročníka troch typov základných škôl: štátna základná škola s vyučovacím jazykom slovenským, bilingválna škola s vyučovacím jazykom anglickým a škola pre nadpriemerne inteligentné deti s vyučovacím jazykom slovenským. Aktuálna úroveň bude diagnostikovaná u žiakov individuálne – prostredníctvom kvalitatívneho, empirického výskumu na vybranej vzorke žiakov 4. ročníka troch typov základných škôl. V prvej fáze zadávania úlohy využijeme v maximálnej možnej miere vizuál, vizuálnu inteligenciu detí, a to vo forme vizuálnych obrazov. Na základe nich chceme demonštrovať jednotlivé témy, z ktorých si žiaci budú môcť vybrať sebe najbližšiu. Vizuál im

takisto môže pomôcť pri formulácii jednotlivých úsekov príbehov. V záverečnej fáze vyhodnocovania žiackych prác nás bude zaujímať nielen gramatická či štylistická, ale i obsahová stránka textu. Jedným zo štylistických objektívnych kritérií bude: konečný počet slov, počet použitých synonym a počet nových slov. Použitie rôznorodých adjektív, rôznych akčných sloviac, konečný počet viet, ale i rôzne úvody viet, to všetko spadá pod slovnú zásobu a jej rozvinutosť u žiaka. Naša vedecká práca bude spĺňať dve dôležité kritéria a to systematickosť a plánovitosť. Pri výskume budeme aplikovať typické metódy kvalitatívneho výskumu, akými sú neštrukturované pozorovanie (pozorovanie žiakov pri tvorbe kompozícii), interview (žiakov i pedagóga) a analýza produktov človeka (samotné vyhodnotenie kompozícii).

Jedným z dôvodov, prečo sme si vybrali práve túto tému, je fakt, že konkrétna téma je na Slovensku absolútne tabu, nie je rozpracovaná v žiadnej domácej literatúre. Neexistujú nijaké vážne, seriózne vedecké výskumy v danej oblasti na Slovensku. Tento fakt ma zaujal natoľko, že považujem túto tému za šancu predstaviť ju na Slovensku po prvýkrát a hlbšie sa ponoriť do problému. Samozrejme, sú príbuzné témy a problematiky, ktorým sa naplno venuje niekoľko dôležitých osobností v Slovenskej a Českej republike, dovoľm si spomenúť Oľgu Zápotočnú a jej publikácie *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní* (2012) a *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku* (2010). Takisto by som spomenula pána Ondreja Kaščáka a jeho publikáciu *Deti v kultúre – kultúry detí* (2008)

Naopak, v zahraničí je to horúca téma výskumných pracovníkov. Na druhej strane nie je vylúčené, že sa v najbližšom čase pomaly infiltruje otázka potreby nových didaktických prístupov aj na Slovensku. Zahraničné zdroje, predovšetkým z Veľkej Británie a Spojených štátov amerických, publikujú nielen odborné materiály z oblasti pedagogiky, ale taktiež materiál pre širokú verejnosť. Tento materiál sa špecializuje hlavne na postupy a prístupy k deťom v domácom prostredí. Nabáda edukátorov i rodičov, ako pozitívne vplývať na prirodzený vývin dieťaťa v oblasti kreativity a tvorby príbehov, či už v ústnej alebo písomnej forme. Hlavne internetové zdroje poskytujú rôzne cvičenia a postupy ako predstaviť dieťaťu samotné cielené písanie, imagináciu hlavných postáv, použitie korektnej slovnej zásoby. Nadovšetko vyzdvihujú, túto formu činnosti ako efektívne trávenie voľného času rodičov s deťmi ako i formu zábavy. Zaujímavým literárnym prameňom pre mňa je jedna z prvých publikácií na trhu od autorky amerického pôvodu Gail E. Tompkins *Seven Reasons Why Children Should Write Stories* (Sedem dôvodov, prečo by deti mali písať príbehy) z roku 1982. Autorka pôsobila 8 rokov ako pedagóg na základnej škole vo Virgínii, momentálne pôsobí na univerzite v Kalifornii, na fakulte gramotnosti a primárnej pedagogiky, kde vedie prednášky z problematiky čítania, jazykového umenia, ako aj prednášky o písaní pre budúcich učiteľov. Je taktiež nositeľkou niekoľkých prestížnych ocenení a objavila sa aj v čitateľskej sieni slávy v Kalifornii za svoje prestížne literárne publikácie a príspevky. Vo vyššie spomínanej publikácii sa autorka zapodieva otázkou, prečo by deti mali písať. Odvoláva sa na fakt, že písanie príbehov sa stalo populárnou formou písania detí, hlavne na primárnom stupni základných škôl, ale skutočný prínos písania príbehov nie je preskúmaný a dôvody nie sú identifikované. Vždy sa iba predpokladalo, že deti vo všeobecnosti benefítujú z písania. Čo je absolútna diskrepancia v porovnaní so Slovenskou republikou a západným svetom, že

už v tomto období sa realizovali rôzne štúdie s edukátormi, s dôrazom na vytýčenie dôvodov, prečo by mali deti písať. Zaujímavé je, že každý edukátor uviedol iné dôvody.

Zo zahraničných prameňov nás zaujal a zároveň i inšpiroval výskum od Maloney a Hopkins (1973). Štúdia bola výsledkom výskumu na regulérnej 2-stupňovej základnej škole vo východnom Aucklande. V triede bolo 37 detí vo veku 8-9 rokov. Ako predmet experimentálneho výskumu vybrali z triedy vzorku náhodných 14-tich detí. Jednotlivé procedúry boli aplikované na všetkých 37 detí, kým výstupné dáta boli brané do úvahy len v prípade náhodnej vzorky 14-tich detí. Pedagóg bol skúsený pedagóg na primárnom stupni vzdelávania a vo výskume dobrovoľne participoval. Ako dodatok k jeho štandardnej pracovnej náplni bola supervízia nad pedagógom asistentom. Pedagóg asistent príležitostne podľa potreby pomohol žiakom napríklad s vyhláskovaním slova, osvojením si vedomostí o jednotlivých slovných druhoch. Kritériá hodnotenia žiackych kombinácií boli rôzne. Spomeňme si niektoré:

1. Počet viet, pričom veta bola definovaná veľkým písmenom na začiatku a bodkou, otáznikom alebo výkričníkom na konci.
2. Počet použitých rôznych akčných slovičiek – t.j. slovesá, ktoré vyjadrujú činnosť alebo pohyb, môžeme ich nazývať aj ako pohybové slovesá.
3. Počet použitých rôznych opisných slov – t.j. skupina adjektív a adverbií použitých v texte.
4. Behaviorálna stránka písania – definovaná ako 10 minútové neštruktúrované pozorovanie správania žiaka počas písania. Ide o reality typu: pero v kontakte s papierom, alebo behanie pera po papieri, používanie gummy, slovníka, pozeranie do steny alebo hľadanie očného kontaktu s pedagógom za účelom pomoci, neaproprietne pohyby, bezvýznamného pozerania mimo svojej práce.

Každé dieťa malo rovnaký časový harmonogram na napísanie práce. Dokončené práce boli následne vyhodnotené pedagógom, ale i nezávislým hodnotiteľom.

### **Vymedzenie výskumnej otázky a výskumné ciele**

V našej dizertačnej práci zrealizujeme výskum podobného typu práve z dôvodu zodpovedania našich výskumných otázok. Vymedzili sme si štyri výskumné otázky a to:

- Aká je úroveň písania detských príbehov na primárnom stupni základnej školy?
- Existuje diskrepancia v kvalite napísaných detských príbehov podmienená typom školy, ktorú žiak navštevuje?
- Vykazujú bilingválne deti a deti s nadpriemernou inteligenciou lepšie výsledky v našom výskume ako monolingvistické deti a deti z bežnej základnej školy?
- Aká je korelácia medzi názormi učiteľov na kvalitu písania detských príbehov a celková motivácia detí písať a výsledkami nášho výskumu?

Stanovili sme si tri primárne výskumné ciele našej dizertačnej práce:

- Kritická analýza textov (príbehov) na primárnom stupni vzdelávania.
- Diagnostikovať pisateľskú spôsobilosť žiakov na primárnom stupni vzdelávania.
- Poukázať na potrebu nových didaktických prístupov v rozvíjaní písanej reči a v súlade s integračnou kognitívno-komunikačnou koncepciou vyučovania materinského jazyka.

### **Predpokladaný prínos dizertačnej práce**

Výsledky našej práce môžu slúžiť ako východisko na realizáciu ďalších výskumov, zameraných na diagnostiku písania detských príbehov u žiakov. Môžu poslúžiť pedagógom slovenského jazyka na prvom stupni základných škôl pri integrácii písania detských príbehov do výučbového procesu. Možno vo väčšej miere realizovať samotné písanie na hodinách a taktiež stimulovať žiakov písať príbehy v domácom prostredí. Východiskom zo situácie je i organizácia mimoškolských aktivít, ale i rôznych žiackych súťaží, zameraných na písanie príbehov od raného veku. Prínos môže byť aj samotnému rodičovi, aby si uvedomil dôležitosť podpory rozvoja slovnej zásoby, či už písaním alebo vymýšľaním príbehov od raného veku dieťaťa.

### **Literatúra:**

BAKOŠOVÁ, E., MRVOVÁ, A. 1995. Súzvuky tvorivosti. Bratislava: Národné osvetové centrum,. ISBN: 80-7121-087-0

BALLARD, K.D. - GLYNN, T., 1975. Behavioral self-management in story writing with elementary school children. [cit. 2014-10-2]. URL: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1311872/pdf/jaba00058-0042.pdf>

ČÁBALOVÁ, D. 2011. Pedagogika. Praha: Grada Publishing, ISBN 80-247-2993-8

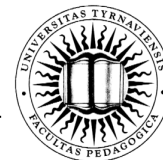
CHAMPION, L. 2009. How to teach children to write a story. 2009. [cit. 2013-21-5]. URL : <<http://www.livestrong.com/article/41795-teach-children-write-story/>>

CHRÁSKA, M. 2007. Metody pedagogického výskumu. Praha: Grada Publishing, ISBN 978-80-247-1369-4

GAFFNEY, S. 2009. Child's Writing from Process to Product: Teacher-Directed Learning vs. Student. 2009. [cit. 2013-21-5]. URL: <http://http-server.carleton.ca/~nartemev/files/Child%20writing%202009.pdf>

GAVORA, P. a kol. 2010. Elektronická učebnica pedagogického výskumu. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, ISBN 978-80-223-2951-4. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>

GAVORA, P. 2001. Úvod do pedagogického výskumu. 3. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, ISBN 80-223-1628-8



GAVORA, P. 2006. Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu. Bratislava: Regent, ISBN 80-88904-46

GHEZZI, P. 2011. Help your child build writing skills. [cit. 2013-14-10]. URL: <http://www.schoolfamily.com/school-family-articles/article/10688-help-your-child-build-writing-skills>

GRAHAM, S., BOLLINGER, A., OLSEN, C.B. - D'AOUST, C. et al. 2012. Teaching Elementary School Students to Be Effective Writers. Washington, DC.

KAŠČÁK, O. 2008. Deti v kultúre – kultúry detí. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, ISBN 978-80-8082-179-1.

KOSTRUB, D. 2008. Dieťa/žiak/štvudent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník? Bratislava: Vydavateľstvo ROKUS,

MINISTRY OF EDUCATION 2005. A Guide to Effective Instruction in Writing, Kindergarten to Grade 3. Queen's Printer for Ontario, ISBN 0-7794-8184-4. [cit. 2013-21-5].

TOMPKINS, G. E. 1982. Seven Reasons Why Children Should Write Stories. Language Arts. Vol. 59, No. 7, Writing (October 1982). URL: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/41405103?uid=3739024&uid=2134&uid=4581296337&uid=2&uid=70&uid=3&uid=4581296327&uid=60&sid=21102250871501>>

TOMPKINS, G. E. 1994. English language: Creative writing (Elementary education). New York: Merrill: Toronto: Maxwell Macmillan Canada, ISBN 00-242-0843-4

URL: <[http://www.eworkshop.on.ca/edu/resources/guides/Guide\\_Writing\\_%20K\\_3.pdf](http://www.eworkshop.on.ca/edu/resources/guides/Guide_Writing_%20K_3.pdf)>

ZÁPOTOČNÁ, O. 2012. Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní. Bratislava: Vydavateľstvo VEDA, ISBN 978-80-7164-432-3.

ZÁPOTOČNÁ, O. - PETROVÁ, Z. 2010. Jazyková gramotnosť v predškolskom veku. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, ISBN 978-80-8082-404-4.

**Autor:**

Mgr. Veronika Vörósová

Ústav pedagogických vied a štúdií  
Pedagogická fakulta  
Univerzita Komenského v Bratislave  
Šoltésovej 4,  
813 34 Bratislava  
Email: vorosova@veve-vzdelavanie.sk

## DOPAD NEOLIBERÁLNEJ GOVERNMENTALITY NA MODIFIKÁCIU ŠKOLSKEJ REALITY

Klára Vranaiová

### Abstrakt

*Príspevok sa zaoberá vnútornou logikou zmien viditeľných na úrovni jednotlivých škôl v sloveskom vzdelávacom systéme. V príspevku analyzujem nové formovanie školy, ktorého základom sú governmentálne štúdie, na ktoré nadväzuje chápanie moci podľa Foucaulta. Mnohé signály nového formovania zmien v naštartovanej školskej realite poukazujú na vplyv neoliberalizmu, ktorý sa postupne dostáva z ekonomických oblastí do oblasti sociálnej a verejnej správy. Tieto vplyvy sú viditeľné aj v bežnej školskej praxi. Pri týchto zmenách v školstve sa nejedná iba o periférnu modifikáciu školskej reality, ale ide tu o úplne nové formovanie školy.*

### ÚVOD

Jedným z typických znakov súčasnej spoločnosti sú reformy, ktoré sú ohlasované jednotlivými vládami. Tieto reformy sa prejavujú v rôznych oblastiach ekonomického aj verejného sektora. Nadmerná internacionalizácia a globalizácia hospodárskeho sektora v mnohých oblastiach vplýva aj na vzdelávací systém, ich konvergencia v posledných rokoch 20. storočia znamená postupné zjednotenie školských systémov rôznych krajín sveta.

Reforma resp. revízia kurikula v súčasnom období nie je procesom, ktorý by sa týkal výhradne Slovenskej republiky. Mnohé krajiny sveta podrobujú v aktuálnom období svoj vzdelávací systém, obsahy a ciele vzdelávania dôkladnému skúmaniu a snažia sa o vylepšenie prebiehajúcich procesov. Východiská a kontexty sa v jednotlivých krajinách líšia v závislosti od rozdielnych spoločenských, kultúrnych a vzdelávacích súvislostí.

Spoločným znakom reforiem v mnohých krajinách je, že nabrala smer tzv. „trhového“ prostredia, od ktorého sa predpokladalo, že budú posilnené právomoci škôl pri tvorbe kurikula, posilnenie autonómie škôl v oblasti finančnej a v oblasti personálnej. Toto všetko má škole umožniť jej lepšiu reakciu na požiadavky trhu, ktorá spočíva v zosúladaovaní vzdelávacej ponuky v súlade s dopytom na trhu.

Mnohé z týchto zmien naznačujú, že súčasná vzdelávacia politika čerpá inšpiráciu z neoliberalizmu, ktorý rôznym spôsobom vplýval na sociálny sektor, čím sa stal jeho súčasťou. Jedným z autorov, ktorý analyzoval tieto neoliberálne formy sociálnej správy z rôznych pohľadov, je M. Foucault. Tento jeho komplexný pohľad umožňuje jeho koncepcia „governmentality“, ktorá podáva špecifickú analýzu rôznych sociálnych javov, nazývaných špecifickými mocenskými stratégiami a „technologiami“.

Centrálnou tézou príspevku aplikovateľnosť takejto špecifickej analýzy na zmeny vzdelávacieho systému na Slovensku naštartované v posledných rokoch. Mnohé signály týchto zmien v naštartovanej školskej realite poukazujú na vplyv neoliberalizmu, ktorý sa postupne dostáva z ekonomických oblastí do oblasti sociálnej a verejnej správy. Pri týchto zmenách v školstve sa nejedná iba o periférnu modifikáciu školskej reality, ale ide tu o úplne nové formovanie školy. V príspevku je v úvode predstavený koncept governmentality,

následne prepojenie governmentality s neoliberalizmom. Poslednú časť tvoria jednotlivé etapy prieniku a dôsledky neoliberalnej governmentality na vzdelávací systém Slovenska.

## GOVERNMENTALITA A NEOLIBERALIZMUS

Začiatkom 21. storočia sa mení klasické ponímanie školy – učiteľ nie je hlavným nositeľom informácií, mení sa klasické usporiadanie triedy, do popredia sa dostáva heterogenizácia tried, diferenciacia a individualizácia vzdelávania, otvorené formy vyučovania, autonómia škôl, otvorenie škôl a pod. Mnohí sa pýtajú, či tieto tendencie signalizujú určité vákuum moci, oslobodenie školy a jej voľnosť?

V 70-tych rokoch 20. storočia Michael Foucault deklaruje rôzne analýzy moci, sumarizuje strategické prepojenia a posuny tejto moci, ktoré sa prejavujú aj v školách rôznymi formami. Jeho preformulované analýzy získavajú dôležitosť prostredníctvom novej governmentálnej perspektívy a nového chápania moci. Nóvvum jeho chápania moci spočíva v tom, že ho nezaujímajú veľké formy moci - štátna, vládna, triedna alebo ideologická moc.

Foucault sa usiluje analyzovať celkom inú oblasť mocenských vzťahov, kde moc nadobúda nové, často netušené rozmery a kvality, ktoré sa vymykajú tradičným mocenským schémam a predstavám. Chce zistiť, akými kanálmi táto moc preniká do najindividuálnejších, najintímnejších sfér správania sa ľudí, ako zasahuje a kontroluje ich každodenný život. Alebo opačne: Chce vedieť, akým spôsobom sú naše telá, každodenné správanie, naše túžby, teoretické, vedecké rozpravy a pod., spojené s rozličnými mocenskými vzťahmi (vrátane rodinných alebo sexuálnych vzťahov, vzťahov medzi pacientom a lekárom, väzňami a dozorcami).

Na základe tohto vychádza Foucault zo skutočnosti, že obyčajný človek spravidla naozaj veľmi zriedkavo prichádza do styku s mocou na najvyššom stupienku hierarchie, napr. z ministerstvami, najvyššími štátnymi úradmi, ale takmer každodenne sa stretáva s mocou na jej nižších „poschodiach“ - ako občan na úradoch, ako muž, žena, dieťa v rodine, ako žiak v škole, ako pacient v nemocnici atď.

Na základe historickej analýzy Foucault ukázal, ako sa rôznymi technikami a stratégiami táto nenápadná moc postupne implantuje do reči, do rôznych kontaktov ľudí, do sféry ich každodenného správania a skúsenosti, čím má na nich oveľa vyšší dopad ako rôzne politické elity – dotýka sa uspokojovania základných ľudských potrieb: poznania a pravdy v oblasti vedenia a jazyka, práce v podnikoch, učenia v škole, sexuality v partnerských vzťahoch a v rodine, istej miery slobody vo väzniciach (Foucault, 2004).

Súčasťou moci je, že preniká do života prostredníctvom inštitúcií, ktoré zdanlivo nemajú s politikou nič spoločné a sú od nej relatívne nezávislé – nemocnica, škola, rodina a pod. Foucault rozširuje pojem moci na celú sociálnu oblasť (Buraj, 2006).

Na základe týchto skutočností zavadza Foucault ako orientačnú jednotku spoločenskej analýzy pojem governmentality, ktorá nie je u Foucaulta viazaná na formálny a technologický aspekt sociálnej správy a nie je zasadená len do súvislosti politickej správy. Týmto sa tento pojem líši o centrálnej politickej a sociálnej správy (government) a aj od informálnej sociálnej správy (governance). Tento pojem predstavuje oveľa širšie a hlbšie spektrum: „umožňuje preskúmať spájanie foriem vedenia, mocenských stratégií a technológií seba samého“ (Lemke 2001, in Kaščák –Pupala, 2010).

Foucault sa nezameriava iba na opis technológie moci a technológie seba samého, ale skúma aj previazanosť s existujúcimi „formami vedenia“. Tento sociálno-personalizačný aspekt vyjadruje Foucault (2000a, s.153) napr. takto: „governmentality predpokladá vzťah k sebe

samému, čo práve znamená, že týmto pojmom governmentality sa zameriavam na súbor praxí, ktorými sa dajú konštituovať, definovať, organizovať a inštrumentalizovať stratégie, akými sa individua vo svojej slobode môžu na seba navzájom vzťahovať". Zatiaľ čo koncepty government a governance vychádzajú predovšetkým z technológií moci, „spojenie technológií ovládania iných s technológiami seba samého nazývam ‚governmentalitou‘" (Foucault, 2000b, s.188).

Governmentalitu chápe Foucault ako komplex regulatívov – ide o stratégiu vládnutia (gouverner), ktorá má v sebe aj špecifický typ racionality (mentalité). Práve táto skutočnosť spája Foucaultové analýzy s neoliberalizmom, ktorý predstavuje základnú racionalitu súčasnej ekonomickej, sociálnej a politickej správy. Primárne dôvody expanzie neoliberalizmu boli ekonomické.

Foucault hovorí, že v rámci takejto racionality vzniká nová sociálna reprezentácia tzv. „homo oeconomicus“ - autonómneho racionálneho individua, ktoré vykonáva investičné rozhodnutia zamerané na osobný profit a zároveň vystavujúceho sa riziku straty. Neoliberalný „homo oeconomicus“ už nie je partnerom ekonomickej výmeny, „je podnikateľom, a to podnikateľom so sebou samým... ktorý je svojim vlastným kapitálom, je svojim vlastným producentom, zdrojom svojich príjmov“ (Foucault, 2009). „Takýto ‚ľudský kapitál‘ pozostáva z dvoch komponentov: vrodenej telesno-genetickej výbavy a celku osvojených schopností, výsledkov ‚investícií‘ ako výživa, výchova a vzdelanie, ale aj láska.

Z pohľadu Foucaulta sú moc a voľnosť koreláty, ktoré môžu byť aj na úrovni školy viditeľné: forma moci na jednej strane (evalvácia, nadnárodné testovania, kontrola prostredníctvom normatívov, zavádzanie resortného informačného systému), na druhej strane ide o oslobodenie školy, posilnenie jej autonómie. Práve toto sú základné myšlienky zmien v škole, ktoré sú následne opísané. Oslobodenie sa neprejavuje iba na úrovni školy, ale aj triedy – dochádza k jej otvoreniu.

Komplexným vyjadrením neoliberalnej správy vzdelávania je niekoľko znakov, ako napr. koncept celoživotného učenia sa, ktorý je dnes základným motívom reforiem v oblasti školstva. Podpora celoživotného učenia sa začala ako masívna neoliberalná politická stratégia uplatňovať v Európskej únii. Súčasná situácia je obdobím rôznych manifestov o budúcnosti vzdelávania, prejavujú sa rôzne mocenské technológie, ktoré deklarujú nové koncipovanie európskeho vzdelávacieho rámca. Základom týchto pozorovacích perspektív sú nové mocenské praktiky, ktoré sa presadzujú prostredníctvom evalvačných a kvalitu zabezpečujúcich programov (Ricken, 2006).

## **FORMY, ETAPY PRIENIKU A DOPADY NEOLIBERÁLNEJ GOVERNMENTALITY NA ŠKOLSKÚ REALITU SLOVENSKA**

Masívne reformné kroky neobišli ani postkomunistické krajiny, ani Slovensko. Myslím v tomto prípade na deklarované zmeny školskej reality, ako je :

- autonómia škôl,
- zavádzanie štandardov do vzdelávania (pre žiakov, aj pre učiteľov),
- národné a medzinárodné evalvácie vzdelávacieho systému,
- odklon od tradičného organizovania vyučovania
- deklarované otvorenie školy, jej prepojenosť s praxou a realitou
- diferenciacia a individualizácia vzdelávania a pod.

Tieto reformné kroky prenikali do edukačnej reality v rôznych formách a etapách. Je možné identifikovať niekoľko etáp, v ktorých dochádza k modifikácii školskej reality.

### **Experimentálne overovania a vznik experimentálnych škôl**

Prvá etapa je typická zavádzaním experimentálnych škôl a experimentálnych overovaní. Tento proces zavádzania experimentov a inovácií do slovenského školstva začal v roku 1995. Úlohou ministerstva školstva bol proces overovania inovácií pozorne sledovať, korigovať a vyhodnocovať. Dosiahnuté výsledky experimentálne overovaných projektov, ktoré boli ministerstvom školstva zaradené do overovania v rokoch 1995 – 2009 nie sú na Slovensku známe, ministerstvo školstva v roku 2009 nemalo prehľad o úspešných projektoch a experimentoch, ani informácie o povolených projektoch a o fáze, v ktorých sa tieto projekty nachádzali (Humajová, 2009). Alternatívne vzdelávanie vzniklo na Slovensku ako protipól voči kritizovanej tradičnej pedagogike, malo priniesť obrat k osobnosti dieťaťa, ktoré sa stalo stredobodom pozornosti v pedagogickej činnosti, malo možnosť rozhodovať o sebarozvoji, učiť sa v spojení s osobným prežívaním (Pupala, 2009). Výsledky úspešných projektov mal rezort následne sprostredkovať ďalším učiteľom, aby z nich mohli čerpať inšpiráciu.

Následne sú experimentálne overovania s účinnosťou od 1.9.2008 uskutočňované podľa § 14 v školskom zákone (Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov schválenom NR SR 22. 5. 2008). Cieľom experimentálneho overovania v školách a školských zariadeniach je overiť v praxi ciele výchovy a vzdelávania, pedagogické inovácie vyučovacích stratégií, inovačné metódy a organizačné formy, organizáciu vyučovania, integráciu učebného obsahu, ucelené inovačné a alternatívne výchovno-vzdelávacie projekty a programy (autorské alebo prevzaté a prispôbené na naše podmienky), ako aj nové prístupy v riadení a v evalvácii práce školy, zvlášť keď sú vyčerpané možnosti, ktoré poskytuje školský vzdelávací program. Predmetom overovania sa stávajú aj formy a prostriedky hodnotenia a klasifikácie žiakov, koncepcia práce s nadanými alebo slabo prospievajúcimi žiakmi, koncepcia práce so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, spôsob riadenia škôl a školských zariadení, preventívne a rozvojové programy.

### **Decentralizácia riadenia, posilňovanie autonómie škôl**

V druhej etape dochádza k decentralizácii riadenia, posilňuje sa autonómia škol tým, že sa niektoré rozhodovacie kroky prenášajú na školy, sú delegované kompetencie hlavne v oblasti tvorby učebných plánov, štandardov. Tieto kroky týkajúce sa kurikulárnej transformácie sú viditeľné v slovenskom školstve prijatím nového školského zákona v roku 2008 (Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov schválenom NR SR 22. 5. 2008). Zákon definuje rámcový štátny vzdelávací program a školské vzdelávacie programy, čím vzniká na Slovensku dvojúrovňový model projektovania vzdelávacích obsahov – jeden prezentuje univerzálne vzdelávacie normy, druhý konkrétne subjekty vzdelávania. Týmto spôsobom sú na Slovensku riešené otázky decentralizácie, participácie na rozhodovaní, posilňovanie autonómie. Do projektovania vzdelávania týmto spôsobom vstupujú samotné školy, ich vedenia a konkrétni učitelia. Podpora autonómie škôl, zabezpečovanie výmeny skúseností prebieha aj prostredníctvom internetových platforiem, ako napr. [www.zborovna.sk](http://www.zborovna.sk), moderný učiteľ a pod.

### **Orientácia na subjekt vzdelávania**

V tejto etape sa nosným didaktickým princípom stáva orientácia na subjekt vzdelávania a individualizácia (Patzner, 2005a). Stredobodom reformy sa stáva zodpovedný subjekt vzdelávania, ktorý preukazuje svoje kompetencie, ktoré získava v procese celoživotného učenia sa. Túto vlnu reprezentuje aj súčasná vzdelávacia politika EÚ, ktorá sa prostredníctvom takých deklarácií, ako je známe *Memorandum celoživotného učenia sa* (Memorandum, 2000) stala rámcom nielen nového pedagogického diskurzu, ale aj vzdelávacích reforiem vo svojom priestore, nevynímajúc Slovensko. Na základe koncepčných dokumentov dochádza aj k presunom cieľov kurikulárnej politiky ku kľúčovým kompetenciám. Metakognitívne a emocionálne kompetencie sú základným kľúčom na určenie základných kompetencií žiakov a učiteľov.

Tieto smery nadväzujú na jednej strane na konštruktívnu pedagogiku a tradície „progresívnej výchovy“ (napr. Freinet, Piaget, Dewey a Vygotsky). Na druhej strane sa pre školu stávajú zaujímavé rôzne modely manažmentu (na Slovensku napr. TQM), škola sa stáva učiacou sa organizáciou. Typickým sa stávajú rôzne metódy tímovej práce, komunikačné tréningy, supervízie, poradentva, líderstva, koučingu a evalvácie, resp. autoevalvácie. S takouto reorganizáciou školy úzko súvisí zavedenie nového pojmu do správy verejného sektoru, do ktorého patrí aj vzdelávanie – pojmu New Public Management, pre školu to znamená orientáciu na svet práce a preberanie logiky trhu (Allemann-Ghionda, 2004). V skutočnosti ide o decentralizáciu zo strany štátnych orgánov smerom k operatívnej slobode na jednej strane (napr. právna subjektivita, zodpovednosť za kvalitu vzdelávania v škole, zodpovednosť za školský vzdelávací program), na druhej strane ide o periférnu kontrolu školy (cez externé merania – Testovanie 9, Externá časť maturitnej skúšky, normatívne financovanie, vzdelávacie poukazy a pod.).

### **Národné a nadnárodné merania kvality vzdelávania**

Uprednostňovanie evalvácie „výkonu“ a transnacionalizácia evalvácie – napr. účasťou Slovenska a jednotlivých škôl na národných a nadnárodných meraniach je ďalšou etapou prieniku neoliberalizmu do škôl. Komentovanie výsledkov týchto meraní sa stalo neoddeliteľnou súčasťou politického diskurzu, nástrojom vzdelávacej politiky a zároveň vzdelávacích reforiem. Zatiaľ, čo po prvom cykle testovania (2000), keď PISA mala pomerne nízku rezonanciu v denníkoch a jej výsledky trpezivo komentovali najmä žurnalisti a analytici s poukázaním na problémy politického nezájmu o vzdelávanie, následné merania zažili mediálny boom. Výsledky PISA sú často interpretované ako zlyhania školského systému, reformy, kvality školy a učiteľov.

Testovanie, hlavne PISA, naštartovalo aj rôzne kritické analýzy a diskurzy. PISA na základe týchto analýz nereflektuje, aký dobrý resp. zlý je školský systém jednotlivých štátov, pretože je to len ohraničený prostriedok na meranie kvality školy. Na základe výsledkov PISA nie je možné zistiť príčiny nedostatkov školského systému, nie je možné stanoviť žiadne kauzálne závery. Testovanie neprináša návrhy na prekonanie nedostatkov (Brügelmann, 2008).

Svojim dosahom funguje PISA ako mocensky založený normalizačný proces, v ktorom je možné mať pod kontrolou celý vzdelávací systém aj so všetkými jeho vzdialenými kútmi. Vyhodnocovanie poznatkov (kompetencií) v rámci PISA preto ani nie je vyhodnocovaním výkonov konkrétnych žiakov, ale v intenciách konceptu „poznatkovej ekonomiky“ sa skôr vyhodnocuje kolektívna poznávací výkonnosť. Ústredným motívom sa stáva očakávaný a diktovaný úspech vzdelávacieho systému, takže energia je vkladaná do aktov, ktoré tento úspech môžu zabezpečiť (Kaščák, Pupala, 2011).

Menej dôležité sa stávajú dennodenné vzdelávacie aktivity, ktoré tvoria samotnú podstatu vzdelávania a ktoré sledujú napr. podporu záujmu žiakov o vzdelanie. Podobne je to aj pri príprave žiakov na národné testovania, keď sa aktéri vzdelávania sústreďujú na výkon, na testovanie. Je to viditeľné v každodennej školskej realite, keď sa učitelia sústreďujú na vytváranie testovacích úloh, nie na odbornú reflexiu vyučovacieho procesu.

Externá evalvácia je určite dôležitá, ale bude určite účinnejšia, ak bude oslobodená od kontroly. Dohľad nad školami by bol účinnejší, ak by nebol spojený s právnou kontrolou, ale odborným feedbackom, ktorý by pomohol internému sebahodnoteniu – aké má škola ciele, čo sú jej silné stránky, aké má problémy.

### Zavádzanie štandardov do vzdelávania

Štandardy – vzdelávacie alebo profesijné modelujú vzdelávanie tak, že sú definované na princípe kontrolovania výstupov. Kvalita výsledkov vzdelávacieho systému je závislá od kvality jej aktérov – učiteľov a žiakov. Neuspokojivé výsledky našich žiakov v testovaniach nútia zamýšľať sa nad faktormi, ktoré determinujú úspešnosť žiakov. Dopad štandardov na mikrosvet triedy sa prejavuje predovšetkým v sústredení sa na ich zvyšovanie, štandardy sa stali hlavnou prioritou škôl.

Na kvalitu žiakov má obrovský vplyv kvalita učiteľov. Do slovenskej pedagogickej terminológie a pedagogickej praxe sa prijatím zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov dostáva nový pojem - **profesijný štandard**. Podľa bodu č.5, § 25 „*Profesijný štandard predstavuje normatív, ktorý v nadväznosti na kvalifikačný predpoklad vymedzuje súbor profesijných kompetencií potrebných na štandardný výkon pedagogickej činnosti alebo odbornej činnosti pre kategóriu a podkategóriu pedagogického alebo odborného zamestnanca, zaradeného na príslušný kariérny stupeň a na kariérnu pozíciu*“. Nastavenie výkonových indikátorov má zabezpečiť vysokú mieru profesionality a kontrolu nad sebarozvojom učiteľa. Súčasne má zabezpečiť vysoký výkon žiakov, pretože sa predpokladá, že profesionalita učiteľa je merateľná jeho schopnosťou dosiahnuť dobré výsledky žiakov. Profesijné štandardy na Slovensku sú vo finálej fáze, aký budú mať podiel a vplyv na kvalitu učiteľa, ukáže budúcnosť.

### Žiak – základný aktér vzdelávania

Základným aktérom vzdelania je žiak, ktorého učiteľ sprevádza a podporuje ho, priamo ho neriadi. Je na žiakovi, akým tempom sa učí, aké obsahy si vyberie a aký výsledok dosiahne. Žiaci sú zodpovední za vlasné učenie, majú podľa štátneho vzdelávacieho programu svoj vlastný profil absolventa, ktorý je súborom kompetencií, ku ktorým sa majú počas procesu učenia dopracovať.

Začiatkom 21. storočia nastupuje heterogenizácia tried, diferenciacia resp. individualizácia vzdelávania, otvorené formy vzdelávania. Vyučovanie sa začína podobáť na individuálny akt učiaceho sa, ktorý je podporovaný, sprevádzaný a kontrolovaný učiteľom (Patzner, 2005b). Učiteľ nie je prvotným zdrojom procesu učenia sa žiaka. Žiaci sú subjektmi vzdelávania, ktorí sa navzájom líšia svojimi záujmami, schopnosťami. Sú to práve žiaci, ktorí rozhodujú o tom, akým tempom sa budú učiť, kontrolujú a reflektujú svoje pokroky v učení, plánujú si svoje

d'alsie kroky. Na to, aby tento proces mohol úspešne prebiehať, v školách sa využívajú rôzne organizačné formy, ktoré umožňujú žiakovi postupovať svojim pracovným tempom - prezentácia, kooperatívne vyučovanie, projektové vyučovanie.

S novými formami vzdelávania úzko spojená aj problematika hodnotenia žiaka. Do školského systému, na Slovensku prijatím školského zákona v roku 2008 sa na podporu sebahodnotenia žiaka v učení, zavádza portfólio, ktoré je na našich školách málo využívané. Zmenou kultúry učenia sa a vyučovania sú spojené dve zásadné myšlienky:

1. Do procesu hodnotenia portfóliom je vtiahnutý subjekt, ktorý je sám hodnotený. V klasických formách hodnotenia je subjekt z tohto procesu najčastejšie vynechaný, toto hodnotenie je vykonávané predovšetkým cudzou osobou. Hodnotenie výkonu z viacerých perspektív spája hodnotenie so sebahodnotením, to znamená, že do procesu vstupujú aj hodnotené subjekty.
2. Hodnotenie výkonu prostredníctvom portfólia nesleduje iba konečný výkon, oveľa väčšia pozornosť je venovaná procesu učenia a jeho následnej reflexii, metakognitívne vysvetlenie vlastného učenia sa môže slúžiť ako predpoklad na pochopenie a riadenie tohto procesu (Häcker, 2005).

Tam, kde je portfólio aditívne zavedené do určitej „kultúry“ školy, najčastejšie v tejto kultúre dochádza k modernizácii celého systému edukácie – dieťa je vedené k tomu, aby na základe Foucaulta posilňovalo a stupňovalo svoju zodpovednosť za svoj úspech resp. neúspech. Aj keď je vnímané nebezpečenstvo „panoptizmu“ (Foucault), tzn. úplného pozorovania a kontroly, v školách je portfólio najčastejšie vnímané ako médium na zmenu postoja subjektov učenia a učenia sa.

## ZÁVER

Hoci sa k uvedeným zmenám v školstve často ozývajú kritické hlasy, sú v súčasnosti jednoznačne badateľné. Zámerom tohto príspevku bolo nastoliť niekoľko otázok, ktoré evidentne súvisia so súčasnými tendenciami a zmenami vo vzdelávaní. Diskurz o vplyve neoliberalizmu na vzdelávanie sa dotýka všetkých aktérov školskej reality, pričom je dôležité sa zamýšľať nad tým, čo tieto zmeny v konečnom dôsledku prinesú do konkrétnej školskej praxe.

## Literatúra

ALLEMANN-GHIONDA, C. 2004. *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Beltz GmbH, Julius. ISBN 3407253486.

BRÜGELMANN, H. 2008. *Nicht PISA, sondern die Fixierung auf PISA und der Umgang mit den Daten ist das Problem*. Beitrag zum GEW-Kolloquium „PISA – abschaffen oder weiterentwickeln“ am 21.11.2007 in Berlin. In: *Grundschule aktuell*, H. 101, 9-11. 2008. Dostupné na: <http://www.gew.de/Binaries/Binary29936/Br%C3%BCgelmann%20Text.pdf>

BURAJ, I. 2006. *Michel Foucault a jeho netradičné chápanie moci*. FILOZOFIA. Roč. 61. č. 7. 2006. Dostupné na <http://www.klemens.sav.sk/fiusav/doc/filozofia/2006/7/533-546.pdf>.

FOUCAULT, M. 2000a. „Etika starostlivosti o seba samého ako prax slobody.“ s. 132-154 in Michel Foucault. *Moc, subjekt a sexualita*. Bratislava: Kalligram.

FOUCAULT, M. 2000b. „Technologie seba samého.“ Pp. 186-214 in Michel Foucault. *Moc, subjekt a sexualita*. Bratislava: Kalligram.

FOUCAULT, M. 2009. *Zrození biopolitiky*. Kurz na College de France (1978-1979). CDK, Brno, 349 s. ISBN 978-80-7325-181-9

HÄCKER, T. 2007. *Portfolio - ein Medium im Spannungsfeld zwischen Optimierung und Humanisierung des Lernens*. In Gläser-Zikunda, Michaela/Hascher, Tina (Hg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 2007a, str 63-85. Dostupné na: [http://mp.uni-flensburg.de/studiblog/lea/files/2011/11/H%C3%A4cker\\_2007a\\_Spannung.pdf](http://mp.uni-flensburg.de/studiblog/lea/files/2011/11/H%C3%A4cker_2007a_Spannung.pdf)

HÄCKER, T. 2007b. *Neoliberale Führungspraxis oder kooperative Lernprozessbestimmung? Portfolioarbeit im Spannungsfeld zwischen (Selbst-) Steuerung und Selbstbestimmung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Dostupné na: [http://mp.uni-flensburg.de/studiblog/lea/files/2011/11/H%C3%A4cker\\_2010\\_Neoliberale-F%C3%BChrungspraxis.pdf](http://mp.uni-flensburg.de/studiblog/lea/files/2011/11/H%C3%A4cker_2010_Neoliberale-F%C3%BChrungspraxis.pdf)

HUMAJOVÁ Z. 2009. *Ministerstvo školstva nesleduje experimenty na školách*. Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika. Bratislava. Dostupné na: <http://www.noveskolstvo.sk/article.php?405>

KAŠČÁK, O. - PUPALA, B. 2010. *Neoliberálna gouvernementalita v socialnom projektovaní vzdelavania*. Sociologický časopis/Czech Sociological Review. Praha. 2010. Vol. 46. No. 5. s. 771–799

KAŠČÁK, O. - PUPALA, B. 2011c. *PISA v kritickej perspektíve*. in ORBIS SCHOLAE, 2011. roč. 5, č. 1, s. 53–70, ISSN 1802-4637

PATZNER, G. 2005a. *Re/Formierung des Österreichischen Pflichtschulwesens im Kontext neoliberaler Gouvernementalität*, Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 2005. č.30, s.29-67

PATZNER, G. 2005b. *Schule im Kontext neoliberaler Gouvernementalität*, In Helmut Breit, Michael Rittberger, Michael Sertl (Red.) *Kontrollgesellschaft und Schule*. Innsbruck, Wien. Studien Verlag.

PUPALA, B. 2009. *Absurdné divadlo v alternatívnych školách*. Konzervatívne listy. ISSN 1336-5886. Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika. Bratislava. Dostupné na: [http://www.konzervativismus.sk/upload/Konz\\_listy/KL\\_09\\_2009.pdf](http://www.konzervativismus.sk/upload/Konz_listy/KL_09_2009.pdf)

RICKEN, N. *Die Macht der Bildung. Gouvernementalitätstheoretische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft*. Bremen. Arbeitsberichte. Reihe: Theorie bildung und Subjektivations forschung. Fachbereich 12. 2008. Dostupné na: <http://www.fb12.uni->



bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/ricken/Publikationen/Bericht -2\_\_ DGfE\_ Macht-SYSBF.pdf

ZÁKON Č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov

ZÁKON Č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov

**Autor:**

PaedDr. Klára Vranaiová

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky  
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave  
Priemyselná 4  
918 43 Trnava

Email: [klara.vranaiova@mpc-edu.sk](mailto:klara.vranaiova@mpc-edu.sk)

## SPECIFIKA PRÁCE S DĚTMI CIZINCŮ V INTERKULTURNÍM PROSTŘEDÍ ŠKOLY

Markéta Zachová

### Abstrakt

*Předkládaný příspěvek se zabývá aktuálním interkulturním tématem - adaptačním procesem žáků cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem) do prostředí majoritní školy. Prezentovány jsou základní okruhy problémů, které mohou vyplývat ze sociokulturní odlišnosti těchto žáků a způsobovat jistá znevýhodnění v integračním procesu. Klíčovou otázkou s tím související je analýza připravenosti pedagogů na interkulturní prostředí třídy ve smyslu rozvoje jejich interkulturních kompetencí. Text vychází z rozpracované disertační práce na téma Sociokulturní handicap žáků cizinců v oblasti výchovy a vzdělávání. Prezentována je rozpracovaná část teoretická a nástin charakteru výzkumného šetření.*

### ÚVOD

Vlivem ceslosvětového procesu migrace získala i Česká republika charakter pluralitní, multikulturní společnosti. Dle posledních aktuálních statistik (Český statistický úřad k 31.12. 2013) žije na území ČR přibližně 5% obyvatel jiné než české národnosti. Tento trend se odráží i v oblasti výchovy a vzdělávání – přibývá dětí cizinců v českých školách a učitelé jsou často konfrontováni s fenoménem odlišnosti v oblasti jazykové, sociální, kulturní, náboženské apod. Ve vymezení kategorie cizinec nepanuje jednota a termín může být zavádějící. Historicky a etnologicky pojem cizí, cizinec existoval v každé společnosti a v každém jazyce. Cizost může značit nějaký deficit, může stigmatizovat. Chápejme tedy tento termín pouze jako orientační a nikterak negativní. Z pedagogického hlediska je významný fakt, že dítě nemluví a nerozumí česky tj. má odlišný mateřský jazyk. V anglicky mluvících zemích se používá pojem EAL learners – tj. English as an Additional Language – tzn. žáci, pro které je angličtina druhým jazykem. Samotný integrační proces žáků s odlišným mateřským jazykem do prostředí majoritní školy může představovat zátěž nejen pro žáky, ale i pro pedagogy a v neposlední řadě i pro rodiče těchto žáků. Je proto více než žádoucí věnovat v oblasti učitelské přípravy patřičnou pozornost právě práci s touto cílovou skupinou.

### SOCIOKULTURNÍ HANDICAP

Prislušnost k určité kultuře, etniku, národu může představovat jisté znevýhodnění při integračním procesu do majoritní společnosti, v tomto smyslu lze hovořit o sociokulturním handicapu. V české terminologii vymezuje výstižně tuto kategorii Vágnerová (2004): „sociokulturní handicap vyplývá z odlišnosti sociální příslušnosti a s tím souvisejícího omezení v oblasti zkušeností, jež jsou jiné nebo nedostatečné. Jde o problém daný působením jiných sociokulturních vlivů, odlišné socializace. Tito lidé jsou znevýhodnění pouze v určitém sociálním kontextu, jsou členy minority, která se od majoritní společnosti v různé míře

liší“(Vágnerová, 2004, s. 651). Hlavní roli zde sehrává příslušnost k určitému typu kultury, společnosti, což může v některých ohledech způsobovat jisté znevýhodnění. Zcela jednoznačné je to, že sociokulturní kontext prostředí sehrává důležitou roli v životě člověka již od narození. Základním atributem jsou zkušenosti, které dítě získává v průběhu socializace a upevňuje si výchovou. Dítě se učí rozumět jednotlivým sdělením, naučí se chovat se tak, jak se od něj v daném společenství očekává, přijímá základní normy a hodnoty, které slouží jako pravidla v daném společenství. Které faktory vyplývající ze sociokulturní odlišnosti mohou pro tyto žáky představovat určitý handicap a způsobovat problémy v rámci integračního procesu? Základní okruhy problémů jsou uvedeny níže.

### **Odlíšný jazyk a komunikace**

Neznalost jazyka majoritního prostředí, tedy jazyka školy, může pro žáky cizince představovat jeden ze zásadních problémů. Dítě, které nemá potřebné jazykové kompetence, se hůře orientuje ve společnosti, cítí se nejisté tam, kde mu nerozumí, jazykové nedostatky mohou fungovat jako sociální stigma a ve svých důsledcích vést k separaci. Jazyk sehrává v našem životě velmi důležitou roli. Je součástí identity člověka, prostřednictvím jazyka dochází k poznávání a interpretaci světa. Výzkumy psychologů dokládají, že psychická integrita, zkušenost a životní historie jsou z většiny ukotveny právě v jazyce. Přechodem z mateřského jazyka do vyjadřování se v jazyce jiném se do jisté míry mění sebeprožívání a sebevyjádření, což může způsobovat značné problémy. Nedostatečné jazykové kompetence mohou u dítěte vyvolat a zapříčinit zvýšenou úzkostnost, regresi ve vývoji atd. „Člověk, který se dobře nedomluví, je automaticky hůře hodnocen a obecně považován za méně inteligentního, než ve skutečnosti je. Komunikační partner, jenž dobře neovládá jazyk, není ani pozitivně akceptován. Komunikační nedostatky bývají příčinou izolace“(Vágnerová, 2004, s. 654). Důležitou roli v porozumění sehrávají i neverbální složky komunikace (z větší části jsou ovlivněny kulturním kontextem), kde mohou být značné rozdíly a specifika (např. oblast proxemiky, haptiky, mimiky apod.). Neméně významným aspektem, kde se mohou projevit značné kulturní odlišnosti je oblast komunikační etikety – rozumí se tím pravidla, kulturní standardy, konvence atd. „Etiketa je jedním z pozorovatelných rysů kultury a je výrazně kulturně specifická. To, co může být v jedné kultuře akceptovatelné, už v druhé může znamenat „trapas“ (Morgensternová et al, 2007, s. 121). K hlubšímu studiu specifických komunikačních etiket lze odkázat např. na zahraniční studii Dresserové: *Multicultural Manners*. New York, 1996.

### **Odlíšné hodnoty a hodnotový systém**

V souvislosti s interkulturní problematikou je důležité poukázat na sociokulturní podmíněnost hodnot a hodnotového systému. Hodnoty a hodnotové systémy se mohou v různých kulturách, společnostech lišit. V průběhu adaptačního procesu mohou některé hodnoty ztrácet svůj význam, přestávají platit, mohou se dokonce stát nežádoucími. Od jedince, který se adaptuje v novém prostředí, se očekává, že přijme hodnoty majoritní společnosti, jinak může hrozit, že jej daná společnost nepřijme. Podmínkou přijetí norem, hodnot jsou jazykové kompetence, pokud jedinec jazyk neovládá, nemůže přesně porozumět a pochopit, co se po něm chce. Dalším problémem může být rozporuplnost hodnotových systémů původního (mateřského)

sociokulturního prostředí a prostředí majoritní společnosti. Rozdílnost hodnot může vyvolávat nejistotu, napětí, ohrožovat identitu člověka. Častým obranným mechanismem je potřeba uchovat si své původní hodnoty a normy aspoň v soukromí, v rámci komunity daného menšinového společenství. Tato podvojnost může představovat především pro dítě obrovskou zátěž a je trvale neudržitelná. V souvislosti s výchovou a vzděláváním si klademe otázku, jakou hodnotu tato kategorie představuje. Ukazuje se např., že v jednotlivých částech světa se klade nestejný důraz na výchovu a školní vzdělávání.

### **Odlíšná identita**

Sociokulturní prostředí, v němž člověk vyrůstá, se podílí na vytváření charakteru jeho identity. Termín identity je na vědeckém poli vymezován z různých úhlů pohledů. Řada autorů shledává identitu jako ne zcela vědecký pojem, který lze postihnout kvantitativně, objektivně, odkazují identitu především do sféry lidského prožívání, emocionality. Z hlediska interkulturního lze chápat identitu jako pocit prožívání příslušnosti jedince k určitému společenství (etniku, národu, rase), s jehož hodnotami, normami či jinými rysy se ztotožňuje. Berry et al in Průcha (2007) vymezuje identitu jako souhrn přesvědčení a postojů, které lidé sdílejí o sobě samých jako členech určité kulturní skupiny. Za základní atributy identity se považuje společný jazyk, historie, společně sdílené hodnoty atd. K formování identity, vrůstání do dané kultury dochází v procesu socializace a výchovy. Dítě si v rámci konkrétní kultury osvojuje specifické charakteristiky, modely, poplatné právě v tomto prostředí, tj. v jiném kulturním prostředí tato pravidla, normy, hodnoty platit nemusí, ba naopak se mohou stát zdrojem nedorozumění a konfliktů. Jako příklad poslouží následující: „většina dětí z vyspělých kultur si již velmi záhy začíná osvojovat práci s počítačem, dokáže používat mobil či jiné technické vymoženosti. V Mongolsku se zase např. děti již od mala učí jezdit na koni, který je symbolem jejich kultury. Učí se tedy to, co je v jejich kultuře běžné a normální, co se od nich očekává, že se naučí“ (Morgensternová et al, 2007, s. 25). Pro pedagogy vyvstává otázka, co se děje s identitou dítěte, které se adaptuje v odlišné kultuře a společenství. Je schopno bezprostředně přijmout charakteristiky identity majoritní společnosti a zároveň si ponechat identitu původní?

### **Další sociokulturně podmíněné odlišnosti**

Další dílčí specifika, která mohou zapříčinit určitá znevýhodnění vyplývají např. z odlišného životního stylu (zvyklosti, tradice, rituály aj. typické pro danou kulturu, společenství), odlišnosti sociálních rolí (např. hierarchizace v rodinném systému), interkulturní rozdíly v oblasti genderu – tj. vnímání a chápání mužské a ženské role v daném společenství. Interkulturní rozdíly vykazuje i rodinná výchova a nastavení výchovných idejí a rodičovských postojů. Znalost a porozumění těmto a dalším proměnným ze strany pedagogů může pomoci usnadnit adaptační proces a přispět k efektivnější integraci dětí cizinců do prostředí školy.

### **Stručná charakteristika výzkumného záměru**

Ústřední otázkou výzkumného šetření disertační práce je deskripce interkulturní reality českých škol na vybraném souboru (vzhledem k rozsahu se omezíme na 1. a 2.stupeň základní školy, byť jsou žáci cizinci přítomni na všech stupních a typech škol). Základní

výzkumné otázky jsou následující: Jaké mohou být problémy, rizika žáků cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem) v prostředí majoritní školy? Jaké strategie, přístupy učitelé využívají (mohou využívat) při začleňování těchto žáků do prostředí majoritní školy? Jakým způsobem jsou budoucí absolventi učitelských oborů připravováni na práci s touto cílovou skupinou? Co je (mělo by být) obsahem jejich připravenosti (znalosti, kompetence, dovednosti..)?

Využity budou následující metodologické nástroje: dotazníková šetření a rozhovory s pedagogy, zpracování kazuistiky vybraných žáků cizinců, kritická analýza dokumentů – především základních kurikulárních dokumentů, evaluace studijních plánů učitelských oborů co se týče této specifické připravenosti na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni. Zjištěné výsledky mohou přispět k hodnotnější deskripci současné reality škol a případné modifikaci studijních plánů učitelských oborů co se týče přípravy na práci s žáky cizinci.

### **Připravenost pedagogů na práci s žáky cizinci – rozvoj interkulturních kompetencí**

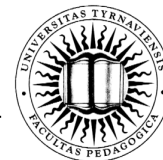
Dle legislativy je vzdělávání žáků cizinců upraveno zákonem a to Zákonem č.561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním a jiném vzdělávání. Žák cizinec je zařazen do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle tohoto zákona mají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám. Dále mají právo na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělání umožní a mají právo na poradenskou pomoc školy a školského zařízení. Taktéž při hodnocení těchto žáků by se mělo přihlížet k povaze znevýhodnění. Doporučuje se vytvořit a využívat individuální vzdělávací plán, který specifikuje žákova znevýhodnění zohledňuje. Škola má být pro cizince místem, kde se vychází z jeho zkušeností, potřeb a zájmů. Je ovšem otázkou a zasluhuje reflexi, jak se tato doporučení konkrétně naplňují a realizují v praxi. Součástí tohto procesu je i otázka připravenosti budoucích absolventů na interkulturní realitu škol. Autorka čerpá reflexi mimo jiné ze svých profesních zkušeností na Pedagogické fakultě ZČU v Plzni. Kompetence interkulturní povahy jsou jednou ze zásadních složek učitelské přípravy. Interkulturní kompetence lze vymezit jako souhrn znalostí, dovedností, postojů, které využíváme při jednání s lidmi z odlišného sociokulturního prostředí. Průcha (2010) charakterizuje interkulturní kompetence jako způsobilost jedince realizovat efektivní komunikaci a spolupráci s příslušníky jiných kultur na základě osvojených znalostí o specifických národních (etnických...), základem je jazyková vybavenost jedince. Interkulturní kompetence lze následně rozdělit na: kognitivní, afektivní a behaviorální. Kognitivní kompetence představují teoretickou základnu – tj.osvojení si znalostí, informací o kultuře nejen cizí, ale i vlastní, porozumění a eliminaci předsudků a stereotypů. Afektivní rovina kompetencí rozumějme prohloubení určitých osobnostních rysů, které přispívají k interkulturnímu porozumění např. empatie, rozvoj interkulturní senzitivity. Behaviorální kompetence představují dovednost komunikovat s příslušníky odlišné kultury, znalost specifik verbálních i neverbálních parametrů komunikace a schopnost je praktikovat v reálných situacích.

## **Evaluace připravenosti pedagogů na práci s žáky cizinci v rámci učitelských oborů na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni**

V rámci učitelských oborů na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni probíhá dílčí příprava na multikulturní realitu českých škol v rámci povinně volitelného či výběrového předmětu Multikulturní výchova a vzdělávání, a to v souladu se základními kurikulárními dokumenty tj. především rámcovými vzdělávacími programy. Z hlediska obsahového je nezbytným cílem předmětu jednak poskytnout teoretickou základnu – studenti získávají znalosti a porozumí interkulturním specifikům v oblasti chování a prožívání. Obsahem jsou poznatky z interkulturní psychologie, interkulturní komunikace, etnopedagogiky, genderových studií atd. Téma žáka s odlišným mateřským jazykem je do obsahu předmětu zařazováno jako jedno z dílčích. Studenti zároveň získávají didaktické dovednosti, jak za pomoci vhodně zvolených metod a forem aplikovat aktuální multikulturní témata do běžné výuky (vzhledem k inkluzivnímu charakteru daného tématu je téma žáka s odlišným mateřským jazykem zařazováno také do speciální pedagogiky). Další nedílnou součástí je dialog teorie s praxí. Jedná se především o reflexi praxe - cenné jsou výstupy studentů tj. výzkumná šetření na konkrétních vybraných školách všech stupňů a typů, kde studenti analyzují, jak jsou učitelé s touto problematikou obeznámeni, jaké jsou jejich konkrétní zkušenosti, jaké postupy, strategie atd. využívají k tomu, aby usnadnili dítěti s odlišným mateřským jazykem adaptaci do prostředí školy. Celkově by tedy studenti na základě teoretických znalostí a v souladu s praktickými zkušenostmi měli být kompetentní diagnostikovat takového žáka, navrhnout vhodné pedagogické postupy, jak mu usnadnit adaptační proces, úzce spolupracovat s rodinou a především žáka pomocí efektivních strategií a postupů začlenit do kolektivu třídy. Autorka soudí, že ve všech těchto dílčích složkách je mnoho rezerv a je třeba se tomuto tématu věnovat systematictěji a důsledněji po celou dobu učitelské přípravy.

## **ZÁVĚR**

S pluralitou kulturních forem, životních stylů se objevují citlivé otázky a problémy s přijetím „odlišného“, „jiného“, „cizího“. Při konfrontaci s odlišným způsobem chování a prožívání se mohou dostavit pocity nejistoty, strachu, ohrožení, v extrému se lze setkat i s projevy agrese. Odlišné, neznámé může narušit, ohrozit naši každodennost, samozřejmost. Zároveň však může setkání s odlišností přinášet nové zkušenosti, pohledy, inspirovat, rozšiřovat obzory, obohacovat naši interpretaci světa. Multikulturní podoba světa představuje výzvu, jak překročit vlastní omezenost, uzavřenost vlastní kultury a aktivně vnímat jiné způsoby života. Je důležité všimnout si heterogenity, vnímat rozdíly a brát na ně zřetel. Z pedagogického hlediska jde o to usilovat o takové jednání, které je založeno na akceptaci rozdílnosti žáků. I v rámci školního prostředí se jedná o reflexi setkávání různých kultur, hledání cesty ke konkrétnímu soužití příslušníků odlišných světů. Jádrem multikulturality je „uznání druhého jako druhého“, uznání jeho práva „nebýt jako my“. „Lidé tehdy nahlíželi, že civilizace nemůže přemýšlet o sobě samé, pokud nemá k dispozici jednu či vícero jiných civilizací, které by sloužily jako předměty srovnávání. Abychom poznali a pochopili vlastní kulturu, je



třeba naučit se pohlížet na ni z hlediska jiné kultury: tak trochu na způsob herce – má-li posoudit své herectví – musí se naučit vidět sám sebe tak, jako kdyby byl divákem“ (Lévi-Strauss, 2012, s.27).

### Literatura:

HÁJKOVÁ, V. - STRNADOVÁ, I. 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha : Grada, 217 s. ISBN 978 - 80- 247- 3070 -7.

HAYESOVÁ, N. 2007. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 165 s. ISBN 978 - 80- 7367-283 -6.

JANEBOVÁ, E. 2010. *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Fortuna, 96 s. ISBN 978- 80 -737- 063- 2.

LIPOVETSKY, G. - HERVÉ, J. 2012. *Globalizovaný západ, polemika o planetární kultuře*. Praha: Prostor, 232 s. ISBN 978- 80 -7260-265- 0.

META, sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: META, 75 s. ISBN 978- 80- 254 -9175- 1.

MORGENSTERNOVÁ, M. et al. 2007. *Interkulturní psychologie, rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 200 s. ISBN 978- 80-246-1361-1.

PRŮCHA, J. 2010. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada Publishing, 200 s. ISBN 978-80-2247-3069-1.

PRŮCHA, J. 2007. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 220 s. ISBN 970-80-7367-709-1.

ŠAŠKOVÁ, M. 2013. *Začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem na školách primárního stupně*. Plzeň. Diplomová práce. Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni, Katedra pedagogiky, 70 s.

VÁGNEROVÁ, M. 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 872s. ISBN 80-717-802-3.

### Autor:

Mgr. Markéta Zachová

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta, Západočeská univerzita v Plzni

Chodské náměstí 1, Plzeň, 306 14

e-mail: zachova@kpg.zcu.cz

# KVALITNÉ VYUČOVANIE ANGLICKÉHO JAZYKA V RÁMCI PRÍSTUPU ZAMERANÉHO NA ŽIAKA V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ NA SLOVENSKU

Katarína Zamborová

## Abstrakt

*Príspevok sa zaoberá prístupom zameraným na žiaka (learner-centred teaching – LCT) vo výučbe angličtiny na prvom stupni základnej školy na Slovensku. Autorka uvádza dôvody na spracovanie danej témy a podčiarkuje vhodnosť aplikácie LCT do slovenského edukačného kontextu. V úvodnej kapitole autorka predstavuje teoretické základy danej problematiky, na ktorú nadväzuje kapitola s hlavnými princípmi LCT. V záverečnej kapitole príspevku autorka predstavuje svoj výskum, ktorý je postavený na experimentálnej výučbe učenia anglického jazyka na prvom stupni ZŠ v rámci daného prístupu.*

## ÚVOD

Výučba anglického jazyka na Slovensku prešla počas uplynulých rokov rôznymi zmenami. Najmarkantnejšia zmena, ktorá je pre našu dizertačnú prácu podstatná a významná je, že od roku 2011 je výučba anglického jazyka od tretieho ročníka základnej školy povinná. Pre učiteľov anglického jazyka to znamenalo absolvovať štúdium na dosiahnutie kvalifikácie učenia anglického jazyka na 1.stupni ZŠ pod záštitou projektu „Konceptia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách“, ktorý učitelia ukončili v roku 2013. Výučba anglického jazyka na prvom stupni už, samozrejme, v tomto čase prebiehala, a taktiež prebiehala aj v čase realizácie spomínaného projektu. Aj napriek mnohým výhodám a snahám projektu, ktorý bol určite úspešný a osožný pre učiteľov, je dôležité poznamenať, že učitelia nemali ľahké postavenie vo výučbe v čase prebiehania projektu, pretože sa ešte len sami učili a vzdelávali v jazyku a metódach a technikách uplatňovaných pri učení žiakov prvého stupňa, a popritom už učili samotných. Ďalší fakt, ktorý zasahuje hlavnú rovinu našej práce je, že na slovenských štátnych školách dominuje výučba, ktorá je tradične orientovaná s autokratickým postavením učiteľa a frontálnym učením so zameraním na obsah. To, že je to vo väčšine prípadov tak, je opodstatnené politickou a edukačnou históriou Slovenska, avšak tiež vágnosťou učiteľov pristúpiť na zmeny vo výučbe a ich otvorenosti voči prijímaniu niečoho nového, čo si vyžaduje zmenu myslenia. Práve „navodením“ učiteľov na túto zmenu, zmenou prístupov k výučbe, konkrétne prístupom zameraným na žiaka /learner-centred approach - LCT/ sa môže dosiahnuť efektívnosť vo vyučovaní, či už po stránke vzdelávacej alebo stránke výchovnej, čo môže viesť k spokojnosti učiteľov a žiakov.

## UČENIE ZAMERANÉ NA ŽIAKA

Cieľom tohto článku je predstavenie ústrednej témy našej dizertačnej práce, a to učenie zamerané na žiaka vo výučbe anglického jazyka v primárnom vzdelávaní, a zároveň predostrieť výskum, ktorý prebieha v podobe experimentálnej výučby. Cieľom dizertačnej práce je objasniť pozadie prístupu zameraného na žiaka / learner-centred approach/ a aplikovať jeho hlavné princípy dovýučby angličtiny ako cudzieho jazyka na slovenských základných školách. Cieľom výskumu je zistiť, či aplikovanie charakteristík prístupu zameraného na žiaka do výučby anglického jazyka má pozitívny vplyv na rozvoj jazykových zručností žiakov a afektívne vlastnosti žiakov.

Už od nepamäti sa vo výučbe jazykov hľadali najefektívnejšie spôsoby výučby. Spočiatku sa k vyučovaniu jazykov pristupovalo na základe toho, čo majú žiaci podobné a odborníci sústreďovali hlavnú pozornosť na otázky obsahové, metodické, vplyv metodického prostredia, čo zatieňovalo žiaka samotného. Až rozvoj humanistickej psychológie upriamil pozornosť na učiaceho sa jedinca, podčiarkoval nielen jeho kognitívne ale zároveň i afektívne a osobnostné determinanty ovplyvňujúce úspešnosť učenia sa jazykov. Bol to predovšetkým prínos Carla Rogersa – jeho práca ovplyvnila didaktiku v posledných 30 rokoch – a viedla k vzniku prístupu zameraného na žiaka (Lojová, 2005). Hlavné princípy tohto prístupu spracúvajú viacerí anglickí didaktici v odborných knihách, z ktorých čerpáme, a to C. Cambell – H. Kryszevska (1992), D. Brandes - P. Ginnis (1996), I. Tudor (1996), D. Nunan (2012), M. Weimer (2013).

## HLAVNÉ PRINCÍPY PRÍSTUPU

1. Potenciál každého žiaka – každý žiak prináša na vyučovanie bohaté množstvo vlastných skúseností, nápadov a názorov, ktoré môže učiteľ spolu so žiakmi pretaviť na materiály, s ktorými budú pracovať na hodine;
2. Potreby každého žiaka – dôležité pre učiteľov rešpektovať vývinové a individuálne osobitosti žiakov a tomu prispôbiť vyučovanie, tzn. poznať vývinové charakteristiky konkrétnej vekovej skupiny a poznať svojich žiakov;
3. Aktuálnosť – učenie zamerané na žiaka nám dovoľuje prispôbiť vyučovanie témam, ktoré sú pre žiakov aktuálne, zaujímavé a ktoré sú pre nich významné v danom období a majú pre nich zmysel;
4. Priebežná analýza – umožniť žiakom vyjadriť sa k daným úlohám a ponúknuť im možnosť prispieť k priebehu a obsahu hodiny, tzn. vytvoriť a upraviť si vlastné úlohy a spoločne ich analyzovať prečo boli dobré a čo by radi zmenili v budúcnosti;
5. Hodnotenie – prístup LCT odporúča zapájať do vyučovania rôzne druhy hodnotenia, ako portfólio, sebahodnotenie, hodnotenie spolužiakmi a vnímať hodnotenie ako proces nie ako produkt. Takýto druh hodnotení prispieva k budovaniu zručností potrebných pre život.

Je dôležité zdôrazniť, že proces od tradične zameraného učenia k učeniu zameranému na žiaka nie je čierno-biely, avšak predstavuje určité kontinuum. D. Nunan (2012) zdôrazňuje, že LCT nie je koncept s názvom *všetko-alebo-nič*. LCT je o vzťahoch a postoji. Je dôležité si uvedomiť, že tento prístup nie je o odovzdaní moci, zodpovednosti a kontroly žiakom od prvého dňa výučby. Jeto skôr: „*záležitosť vzdelávania žiakov za účelom postupného prevzatia väčšej zodpovednosti za ich vlastné učenie*“ (D.Nunan, 2012, pg.53, preklad autorky).

Táto premena z tradične-orientovaného vyučovania k vyučovaniu LCT prebieha krok za krokom, pričom je podstatné si uvedomiť, že každá skupina žiakov a každá trieda je špecifická a jedinečná. Aj napriek rôznorodosti žiakov a tried chceme zdôrazniť, že princípy tohto prístupu, ktoré sú pretavené do stratégií a odporúčaní, je dôležité najprv postupne adaptovať, čo znamená prispôbiť podmienkam a žiakom danej triedy než ich násilne prebrať a adoptovať do vyučovania.

## VÝSKUM

Ďalej by sme radi predstavili výskum, ktorý v tomto období (druhý polrok školského roka 2013/2014) prebieha.

Cieľ výskumu:

Cieľom výskumu je zistiť, či aplikovanie charakteristík prístupu zameraného na žiaka do výučby anglického jazyka má pozitívny dopad na rozvoj jazykových zručností žiakov a afektívne vlastnosti žiakov

Výskumné otázky:

Otázka č. 1 - Má implementovanie charakteristík prístupu zameraného na žiaka do vyučovania anglického jazyka v 3. ročníku ZŠ vplyv na rozvoj jazykových zručností žiakov?

Otázka č. 2 - Má implementovanie charakteristík prístupu zameraného na žiaka do vyučovania anglického jazyka v 3. ročníku ZŠ vplyv na afektívne vlastnosti žiakov?

Hypotézy:

H1: Predpokladáme, že v experimentálnej skupine sa zapojením prvkov LCT do vyučovania anglického jazyka v 3. ročníku ZŠ zlepšia jazykové zručnosti žiakov oproti kontrolným skupinám.

H2: Predpokladáme, že v experimentálnej skupine sa zapojením prvkov LCT do vyučovania anglického jazyka pozitívne zvýšia hodnoty výsledkov afektívnych vlastností žiakov oproti kontrolným skupinám.

## Výskumná vzorka

Výskumnou vzorkou v našom výskume je 5 tried 2 základných škôl. Obe základné školy sa nachádzajú v Bratislave. Podmienkou na výber daných ZŠ bolo: trieda sa pri výučbe anglického jazyka delí na dve skupinky; všetky skupinky sú približne rovnako výkonnostne rozdelené; žiaci sa učia anglický jazyk od 1. ročníka ZŠ; tá istá učiteľka učí minimálne v dvoch iných skupinkách v rámci jedného ročníka; žiaci majú 3 hodiny angličtiny týždenne. Pri výbere daných škôl zohrala rolu prístupnosť škôl na daný experiment; ďalej súhlas učiteľky, ktorá učí v daných triedach a prijateľná vzdialenosť školy od bydliska výskumníka. Našou výskumnou vzorkou je 3. ročník ZŠ. Sú to žiaci, ktorí majú 8-9 rokov. Pre toto obdobie je charakteristické ustálenie základného systému materinského jazyka, žiaci sú plne stabilizovaní v školskom prostredí a začlenení do danej triedy, preto sme volili tento ročník.

## Priebeh výskumu

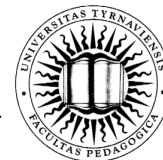
1. Prípravná fáza - hľadanie škôl na uskutočnenie výskumu a nadviazanie spolupráce.
2. Výskumná fáza – pozorovanie hodín vybraných škôl
3. Testovanie žiakov – prvotné otestovanie žiakov vo všetkých skupinách - Pre-test /na konci prvého polroka/ - január/február 2014 otestovanie jazykových zručností a afektívnych vlastností žiakov
4. Experiment - výučba v 2 experimentálnych skupinách na 2 školách; k tomu priliehajú 3 kontrolné skupiny
5. Otestovanie žiakov na konci výskumu – Post-test /na konci školského roka – jún 2014/
6. Spracovanie a porovnanie výsledkov testov z Pre-testu a Post-testu

### Opis výskumu:

Výskumník bude vyučovať dvakrát do týždňa v dvoch experimentálnych skupinách, ku ktorým priliehajú 3 kontrolné skupiny. Výskumník bude do výučby zavádzať prvky prístupu zameraného na žiaka a zároveň premieňať učebný obsah na hodine anglického jazyka, ktorý majú žiaci prebrať v rámci plánov a učebníc, avšak výskumník bude tento učebný obsah personalizovať a viesť výučbu v rámci princípov a charakteristík prístupu zameraného na žiaka.

## ZÁVER

Ako sme uviedli, prístup zameraný na žiaka je o zmene postoja učiteľov k výučbe samotnej a postupnej príprave žiakov na zmenu ich práce na hodine. Táto zmena by mala prebiehať postupne, pretože každá skupina žiakov je špecifická a vyžaduje si rôzne tempo prechodu na nový prístup výučby. Ak výskum potvrdí naše hypotézy o väčšej efektívnosti takejto výučby, plánujeme vypracovať súbor aplikačných odporúčaní pre učiteľov.



## Literatúra

BRANDES, D. - GINNIS, P. 1996. *A Guide to Student-Centred Learning*. UK: Nelson Thornes Ltd, 280 s. ISBN 0 74871994 6.

CAMPBELL, C. - KRYSZEWSKA, H. 1992. *Learner-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 126 s. ISBN 0 19 437163 8.

LOJOVÁ, G. 2005. *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I. Niektoré psychologické aspekty učenia sa a vyučovania cudzích jazykov*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 200 s. ISBN 80-223-2069-2.

NUNAN, D. 2012. *Learner-Centred English Education*. NY&UK: Routledge, 304 s. ISBN 978-0415631341.

WEIMER, M. 2013. *Learner-Centred Teaching: Five Key Changes To Practice*. CA: Jossey Bass, 304 s. ISBN 978-1118119280.

## Autor:

Mgr. Katarína Zamborová

Katedra anglického jazyka a literatúry  
Pedagogická fakulta  
Univerzita Komenského v Bratislave  
Šoltésovej 4  
813 34 Bratislava  
e-mail: zamborova1@fedu.uniba.sk

## FUNKCE RITUÁLU S DIDAKTICKÝM VYÚSTĚNÍM V ESTETICKÉ VÝCHOVĚ

Martina Želazková

### Abstrakt:

*Předkládaný text se soustředí na možnost využití rituálu jako didaktické metody v estetické výchově. Vycházíme-li z předpokladu, že v sobě rituál spojuje estetický a výchovný potenciál a taktéž prožitkový rozměr, může se stát účinným propedeutickým nástrojem v hodinách estetické výchovy. Vzhledem k integrační povaze rituálu je možno jej využít taktéž k upevnění pozitivních vazeb v rámci skupiny či školní třídy. Rituál je svým důrazem na performativní gesto blízký umění performance či akčnímu umění, a tím i prožitku spojenému s aktivním uměleckým konáním. Současné pojetí estetické výchovy zahrnuje rovněž modely podporující sociální soudržnost a přístupy zdůrazňující estetický prožitek, a proto zde může rituál jako didaktická metoda nalézt své uplatnění.*

### ÚVOD

Spojení rituálu a estetické výchovy je prozatím v odborné literatuře námětem poněkud ojedinělým. Důvodem této skutečnosti může být uchopení samotného pojmu rituál, které tradičně odkazuje spíše k zájmům jiných vědních disciplín, jakými jsou kulturní antropologie, etnografie, kulturologie či psychologie (Babyrádová, 2002, s.15). Pokud ovšem chápeme rituál jako souhrn dějů, mající symbolickou hodnotu spjatou s hodnotovou orientací dané skupiny a zároveň vykazující určitý estetický potenciál, nutně se nám otevírá nový rozměr využití rituálu v oblasti umění i výchovy.

Vymezení pojmu rituál není vzhledem k jeho interdisciplinární orientaci jednoznačnou záležitostí. V souvislosti se skutečností, že je rituál předmětem zkoumání hned několika disciplín, je také definován z perspektivy těchto oborů. Zatímco sociologické studie jej charakterizují jako „*nástroj, pomocí něhož dané společenství udržuje a upevňuje své normativní uspořádání a organizaci*“ (Sociologický slovník, 1996, s. 938), antropologie upřednostňuje například vztah rituálu a mýtu, tedy odkaz na „*víru v mystické (nebo neempirické) bytosti či síly pokládané za první a poslední příčiny všech účinků*“ (Turner, 1982, s. 79). Jistě neexistuje „*jediný typ činnosti nazývané „rituál,“ který by byl okamžitě a univerzálně rozpoznatelný,*“ avšak existují určité formy chování, jež můžeme označit za rituální. Obecně lze říci, že rituální chování je takové, které lze charakterizovat jako činnost symbolickou, na rozdíl od konání instrumentálního (Bowie, 2008, s. 149 a 150).

Ponechme nyní stranou rozličné definice ostatních oborů a věnujme se těm aspektům rituálu, které mohou mít praktický význam v estetické výchově či umění. Z tohoto pohledu se jeví jako stěžejní formulace uvedená v publikaci Hany Babyrádové, která se přímo vztahuje k umění, výchově a rituálu věnuje: „*Původní rituál se vyznačuje tím, že je představován opakovaným a kolektivně sdíleným děním, odehrávajícím se v určitém čase na určitém místě a vyznačujícím se užíváním smlouveného jazyka (pod pojmem jazyk zde míníme výrazové prostředky jak řečové, tak výtvarné, muzikální i pohybové*“ (Babyrádová, 2002, s. 119).

Takovéto vymezení pojmu zdůrazňuje klíčové rysy, jež nám umožňují chápat rituál taktéž jako didaktický nástroj estetické výchovy. Prvním důležitým momentem pro potenciální využití rituálu ve výchově je důraz na kolektivně sdílené dění, spjaté s hodnotovou orientací dané komunity. Opakováním takového konání pak dochází k upevňování norem, které daná skupina chápe jako žádoucí. Rituál tedy můžeme vnímat jako akt sloužící posílení sociální struktury (Babyrádová, 2002, s. 104).

Většina rituálního konání má rovněž inkluzivní charakter; úkony spojené s rituálem tedy mohou pozitivním způsobem ovlivnit integraci v rámci dané skupiny či školní třídy a umožňují tak vytvořit sociálně komunikativní prostředí. Na tomto místě je třeba zdůraznit, že rozvíjení sociálních kompetencí žáků je rovněž jedním z výchovných a vzdělávacích cílů a výuka estetické výchovy poskytuje pro takovéto pedagogické snažení vhodný prostor.

Velmi důležitý je taktéž performativní charakter rituálu, tedy důraz na samotný děj, uskutečněný na konkrétním místě v reálném čase. Emoční prožitek, doprovázející takovéto konání, se současně může stát didaktickým nástrojem estetické výchovy (Babyrádová, 2002, s. 295). Specifický výběr místa i času uskutečnění rituálu často není volen náhodně, ale souvisí se symbolikou spjatou s danou lokací či časovým úsekem. Zřetelnou paralelu mezi rituálem a uměním můžeme v tomto směru nacházet v akčním umění, zaměřeném na topografickou dimenzi zvolené lokace, tzv. *Site specific*.

Na tomto místě je jistě podnětné zmínit rovněž estetický potenciál rituálu, který souvisí například s vizuální přípravou vybrané lokace. Také některé artefakty (například masky), spojené s průběhem rituálu, v sobě často spojují hodnotu funkční i estetickou. Estetické dimenzi rituálu se však budeme věnovat podrobněji na jiném místě textu, a to v kontextu vztahu rituálu a umění.

Posledním zmíněným aspektem rituálu, jenž je třeba vyzdvihnout v souvislosti s estetickou výchovou, je jakási „multimedialita,“ tedy spojení složky vizuální, auditivní a pohybové. Průběh rituálu se tak může stát prostředkem iniciace synkretického vnímání. Stejně tak tradiční dělení estetické výchovy na složku výtvarnou, hudební a pohybovou či dramatickou dnes již pozbývá významu, „*neboť umělecké vyjadřování i všechny oblasti výchovy uměním mají multimediální charakter a setrvávání u separace jednotlivých esteticko-výchovných disciplín se stává překážkou v hledání nových metod vedení dítěte nebo mladého člověka*“ (Babyrádová, 2002, s. 310). V současném pojetí estetické výchovy je běžně používáno taktéž metod jiných estetických disciplín, např. dramatické výchovy, či je předání vědomostí uskutečněno například skrze výtvarnou akci. Spojením výtvarné výchovy a hudební složky můžeme rovněž skrze integrační působení „*docílit násobenou estetickou aktivitu a umocněný umělecký zážitek*“ (Zachová, 2000, s. 46).

Již v úvodu textu jsme předeslali skutečnost, že je rituál prozatím námětem v pedagogických publikacích skloňovaným poměrně zřídka. Jak a zda vůbec je ale toto téma ve školním prostředí zkoumáno?

První možností je zaměřit se na každodenní činnost pedagogů a žáků a sledovat rituál jako opakující se akt, mající za úkol zpravidla upevnit určitý způsob chování žáků, normy zakotvené v chodu školy jako celku, či pozorovat konkrétní typ rituálu zastoupený ve školním prostředí. Zkoumání takovýchto rituálů se věnuje například Ondrej Kaščák, který je mimo jiné autorem studie zabývající se přechodovými rituály v mateřské škole, vycházejí přitom

z Van Gennepeova třífázového modelu (Van Gennepe, 1997). Přestože školní etnografie patří v současnosti podle Kašćáka k poměrně oblíbeným oblastem kvalitativního výzkumu, „zkoumání školních rituálů nepatří k probádaným polím školní reality, a to i navzdory tomu, že problematika rituálů tvoří v podstatě jádro tradičního etnografického, etnologického a kulturně-antropologického zkoumání“ (Švaříček, Šedřová et al., 2007, s. 312). Téma rituálu ve školním prostředí prezentoval Kašćák obsírněji v publikaci *Škola ako rituálny priestor* (2010).

Předmětem našeho zkoumání je však odlišný způsob nahlížení na rituál, a to jako na didaktický nástroj, kdy je rituál jako performativní akt spojen s uměleckou tvorbou. Toto pojetí rituálu se více než etnografickému zkoumání blíží k poukázání na souvislost rituálu s uměním, potažmo výchovou skrze umění a umělecký prožitek. Ve stručnosti se proto zaměříme na některé aspekty společné rituálu a umění, jež mohou být v estetické výchově využity.

Umění a rituál jsou v podstatě do určité míry spojeny už od samotného vzniku obou. Umění ve svých počátcích mělo povahu kultovní, nebylo rozděleno do jednotlivých oborů, jak je tomu dnes, ale bylo „prezentováno ve společně sdílené akci, která měla velmi často povahu rituálu“ (Babyrádová, 2002, s. 221). Po etapě určitého odloučení se rituál do západního umění navrácí ve 20. století. Moderní umění se v této etapě dostává do situace, kdy jsou jeho reprezentativní možnosti v podstatě vyčerpány a do výtvarného dění se vrací důraz na prostý prožitek z tvorby, nikoli na výsledný artefakt. Stejně tak se mění pozice diváka, který přestává být prostým konzumentem umění, ale získává možnost se na jeho tvorbě aktivně podílet. Vyvrcholením těchto tendencí v umění jsou pak umělecké formy, jakými jsou performance, body-art či happening. Dekonstrukce pojetí umění jako výjimečného artefaktu spojená se zapojením „každodennosti“ pak vedla k odmítavým postojům institucionální prezentace umění a rovněž k expanzi umění mimo galerijní prostor (Babyrádová, 2002).

Svou samotnou podstatou má k rituálu tedy nejbližší performance a ostatní formy akční podoby umění, neboť její aktéři uskutečňují svou uměleckou myšlenku v reálném čase a důraz je zde kladen na samotný akt provedení. Z umělců věnujících se této formě umění je nutné zmínit alespoň tvorbu Josepha Beuyse, který vnímal performance jako návrat k mýtu a rituálu, a tedy i jakousi kultovní formu psychického ozdravování. Toto „katarzní“ pojetí performance vedlo ke vzniku kultu Beuyse jako umělce „šamana“ (Foster, s. 482). Z české výtvarné scény jmenujme alespoň tvorbu Petra Štembery či Jana Mlčocha, jejichž akce měly často charakter soukromých rituálů (Morganová, 2009). Akční podoba umění si svou snahou o sociální interakci s „divákem“ rovněž často kladla za cíl jej určitým způsobem „vychovat“ či vzdělávat. Jako příklad uveďme tvorbu již zmiňovaného Josepha Beuyse, který zároveň působil jako pedagog na Státní akademii výtvarného umění v Düsseldorfu a některé jeho výtvarné akce zřetelně zasahovaly taktéž do sociální sféry.

Z prostředí české výtvarné scény měly didaktické ambice například pouliční akce Vladimíra Boudníka, byť se dnes jeho představy o tom, že každý může být umělcem, jeví jako poněkud utopické.

Stejně jako se umělci stávali autory pedagogických projektů, tak také současně proniká výchova skrze umění do pedagogické praxe.

Současná pojetí estetické výchovy nejsou samozřejmě vázána na výklad jako hlavní výukovou metodu, ale často převažuje performativní způsob vyučování zaměřený na iniciaci spontánního výtvarného projevu a emoční prožitek spojený s tvořivostí.

V publikaci Karly Brücknerové (2011) je zmíněn podobný způsob výuky jako jeden z plnohodnotných modelů současné estetické výchovy. Autorky Hamblen a Galanes (1991) na základě Eisnerovy kurikulární teorie vymezují šest základních modelů estetické výchovy, které vedou k rozdílnému řešení estetických otázek v pedagogické praxi. Mezi takovéto pojetí estetické výchovy patří nejen model historicko-filosofický či model zaměřený na rozvoj kulturní gramotnosti, ale taktéž pedagogický přístup podporující sociální soudržnost a rovněž přístup zdůrazňující estetický prožitek. (Brücknerová, 2011, s. 17).

V podobně koncipovaných modelech estetické výchovy se mohou velmi dobře uplatnit právě performativní a estetické aspekty rituálu, popřípadě prožitkový rozměr tvorby s ním spojený. Uvážíme-li taktéž možný přínos uměleckých technik spojených s rituálem v sociální oblasti školní reality, jeví se rituál ve světle těchto skutečností jako podnětná „metoda“ výuky, která může v estetické výchově nalézt své uplatnění.

#### Literatura:

BABYRÁDOVÁ, H. 2002. *Rituál, umění a výchova*. 1. vyd. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. 351 s. ISBN 80-210-3029-1.

BOWIE, F. 2008. *Antropologie náboženství*. 1. vyd. Praha: Portál. 335 s. ISBN 978-80-7367-378-9.

BRÜCKNEROVÁ, K. 2011. *Skici ze současné estetické výchovy*. Brno: Masarykova univerzita. 189 s. ISBN 9788021056169.

FOSTER, H, et al. 2007. *Umění po roce 1900: modernismus, antimodernismus, postmodernismus*. Praha: Sloart. 704 s. ISBN 9788072099528.

GALANES C. - HAMBLLEN K. A. 1991. Instructional Options for Aesthetics: Exploring the Possibilities. *Art Education*, Vol. 44, No. 6. (Nov., 1991), s. 12-24.

KAŠČÁK, O. 2007. Přechodové rituály v mateřské škole. In: ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2007. Praha: Portál. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

KAŠČÁK, O. 2010. *Škola ako rituálny priestor*. Bratislava: VEDA. 176 s. ISBN 9788080823603.

MORGANOVÁ, P. 2009. *Akční umění*. 2. dopl. vyd. Olomouc: Nakladatelství J. Vacl. 277 s. ISBN 9788090414914.



MURPHY, R. F. 2004. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství. 268 s. ISBN 80-86429-25-3.

*Sociologický slovník* (sv.II). 1996. Praha : Karolinum, cit. podle: BABYRÁDOVÁ, Hana. 2002. *Rituál, umění a výchova*. 1. vyd. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. 351 s. ISBN 80-210-3029-1.

TURNER, V. W. 1982. *From ritual to theatre : the human seriousness of play*. New York: PAJ. 127 s. ISBN 0933826176. Cit. podle: BOWIE, Fiona. 2008. *Antropologie náboženství*. 1. vyd. Praha : Portál. 335 s. ISBN 978-80-7367-378-9.

VAN GENNEP, A. 1997. *Přechodové rituály: Systematické studium rituálů*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. 201 s. ISBN 80-7106-178-6.

ZACHOVÁ, L. 2000. *Integrační procesy ve výtvarné výchově*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. 127 s. ISBN 80-7041-136-8.

**Autor:**

Mgr. Martina Želazková

Masarykova Univerzita

Katedra speciální pedagogiky

Pedagogická fakulta

Poříčí 7

603 00 Brno

Česká Republika

Email: zelazkova.martina@gmail.com



**JUVENILIA PAEDAGOGICA**  
**2014**



**Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky  
v konceptoch dizertačných prác doktorandov**

**ISBN 978-80-8082-779-3**

© TRNAVSKÁ UNIVERZITA, PdF TRNAVA, 2014